



Taina Järvi

“Yrittäjyyden oppiminen ammatillisella toisella asteella”

Akateeminen väitöskirja,
joka Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan
suostumuksella esitetään julkisesti tarkastettavaksi
Lapin yliopiston salissa 2
tammikuun 12. päivänä 2013 klo 12

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

© Taina Järvi, 2013

Taitto: Sini Kestilä

Jakelu: Lapin yliopistokustannus
PL 8123
FI-96101 Rovaniemi

puh. +358 40 821 4242, fax +358 16 362 932
julkaisu@ulapland.fi
www.ulapland.fi/lup

Painettu
ISBN 978-952-484-604-2
ISSN 0788-7604

Pdf
ISBN 978-952-484-605-9
ISSN 1796-6310

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkastellaan laadullisen tutkimuksen tuottamaa kuvaa siitä, miten yrittäjyyden oppiminen ja opettaminen määrittyvät ammatillisen toisen asteen koulutuksen kontekstissa ja sitä, millaisia pedagogisia ratkaisuja yrittäjyyden oppiminen ja opettaminen edellyttävät. Lisäksi tarkastellaan millaisia vaatimuksia yrittäjyysvalmiuksien oppiminen asettaa ammatillisen toisen asteen opetussuunnitelmien kehittämiseksi. Lähestyn näitä kysymyksiä neljän toimijan eli opettajien, opiskelijoiden, yrittäjien ja koulutuksen järjestäjien näkökulmasta. Tutkimuksen aineistona ovat vuosina 2007 - 2008 kerätty kyselyt sekä tapaukset ja niiden perusteella tehdyt tutkimukset ja artikkelit, joiden koko kuvaa käsittelen tässä yhteenvedoartikkelissa.

Yrittäjyys ja sen oppiminen liittyvät luontevasti ammatilliseen koulutukseen sekä ammatin oppimiseen. Ammatillisessa koulutuksessa korostuvat erilaiset toiminnallisen oppimisen menetelmät. Nämä menetelmät ovat hyväksi havaittuja ja koettuja käytäntöjä aikaisemman, lähinnä korkea-asteen koulutukseen liittyvien tutkimusten mukaan, mikä antaa pohjan tarkastella yrittäjyyden oppimista myös ammatillisessa koulutuksessa etenkin kun määritellään yrittäjyyttä, sen oppimista ja opettamista sekä pedagogisia menetelmiä. Ammatillisessa koulutuksessa on kyllä kokeiltu erilaisia pedagogisia toimintatapoja ja menetelmiä, mutta niitä on tutkittu varsin vähän.

Konstruktivismin mukaan todellisuus rakentuu siitä, miten eri ihmiset todellisuuden kokevat ja miten he sitä kuvaavat. Tässä tutkimuksessa sosiaalinen tiedonkäsitys muodostuu yrittäjyyden oppimisessa osallisina olevien opiskelijoiden, opettajien, yrittäjien ja muiden sidosryhmien vuorovaikutuksessa. Tutkimuksen näkökulmaa määrittää myös kontekstualismi, sillä oppimisen prosessia tarkastellaan ajan, paikan ja tilanteen vaikuttamissa yrittäjyyden kehittämisen konteksteissa.

Tutkimustulosten mukaan on tärkeää, että yrittäjyyden oppiminen on sidoksissa nimenomaan ammatilliseen koulutukseen, jolloin se kiinnittyy sekä omaan ammattialaan että alueen elinkeinoelämään. Olennaista on, että yrittäjyyden oppiminen tapahtuu mahdollisimman aidoissa ympäristöissä ja toiminnallisesti. Yrittäjämäiseen ajatteluun, toimintaan ja päätöksentekoon liittyvä tieto on myös keskeinen oppimisen kohde. Opiskelijoille pitää antaa mahdollisuus kokeilla, tehdä virheitä ja suunnata osaamistaan uudelleen. Yrittäjyyden oppimisessa täytyy hyödyntää enemmän ulkopuolisia verkostoja kuten oppi-

mista työssä ja työyhteisössä. Olennaista on myös kehittää pedagogisia menetelmiä, joita hyödyntämällä voidaan paremmin arvioida yrittäjyysosaamista. Oppilaitosten opetussuunnitelmissa yrittäjyyden oppimisen ohjeistusta täytyy selkeyttää.

Tutkimus avartaa sitä, miten ammatillinen konteksti vaikuttaa yrittäjyyden oppimiseen. Yleisellä tasolla yrittäjyyden oppimista voidaan kuvailla periaatteiden ja yleisten määrittelyjen merkityksessä. Määrittelyä pitää kuitenkin tarkentaa tilannekohtaisesti, koska yrittäjyys määrittyy ajallisesti ja paikallisesti eri tavoin riippuen oppimisen ja toiminnan kontekstista. On kysyttävä, missä, milloin ja kenen kanssa yrittäjyyttä opitaan. Sekä miksi, miten ja kenen toimesta yrittäjyyttä opetetaan.

Avainsanat: Yrittäjyys, yrittäjyysvalmiudet, ammatillinen koulutus, yrittäjyyskasvatus, yrittäjyyden oppiminen

ABSTRACT

The purpose of this qualitative study is to describe how enterprise learning and teaching is defined in the context of vocational education. The study also describes the forms of pedagogical solution available to promote enterprise learning and meet teaching demands. Furthermore, the aim of the study is to describe the demands learning about entrepreneurial readiness places on developing curricula at the vocational education level. The issues are addressed from four different points of view: of teachers, students, entrepreneurs and different school levels. The data collection for the research is based on an interview and case studies. The data was collected over a period of 2007 – 2008. The studies and the articles build a picture for this study.

Entrepreneurship and enterprise learning are naturally connected to vocational education and also to training for an occupation. In vocational education, the role of different action learning methods is more pronounced. These methods and solutions are considered the most effective for learning entrepreneurship and are considered best practice according to studies in higher education. Vocational education has been the venue for trials of different pedagogical solutions and methods for quite some time. However, very little research has been conducted on enterprise learning specifically in vocational education. Nevertheless, the current research on higher education provides a background to illuminate and is also informed by, the ways in which enterprise learning is described and entrepreneurship, learning, teaching and pedagogical solutions defined at the vocational education level.

The methodological approach for this study is constructivism. That approach suggests reality as it appears to people and the way in which they describe it is a product of those peoples' principles. In this study, the knowledge underpinning it is built up through social practices. Here the social environment includes entrepreneurs, teachers, students and other groups involved in enterprise education, and the interaction between them. The process of learning is here seen from a contextual point of view, and the context seen as influencing the actions of the actors in it. Furthermore, the actors influence the context at different times and in different places.

The results of the research confirm the importance of studying enterprise learning from a vocational education point of view. Then it is connected to the business life of the region and the vocational field. It is crucial that the environments

where entrepreneurial learning takes place are realistic and action-orientated. It is also important to lead the students to think entrepreneurially and act like entrepreneurs in the decision-making process, and in the environment where they are discovering knowledge. We should give students the opportunity to trial ideas, to make mistakes and try again. In future, the curriculum design in enterprise learning should be more clearly pronounced. More networks should be used in enterprise learning, as they are in work-based learning. It is also crucial to develop enterprising pedagogy, to facilitate assessment of the learning.

This study extends the point of view on how the vocational context can influence enterprise learning. The main finding is that enterprise learning can be defined in the context of vocational education. The description of enterprise learning should, however, be defined on a case-by-case depending on different context levels and times. We must then answer the questions how and why entrepreneurial learning takes place and who learns, and we must also define learning methods in who is teaching entrepreneurship.

Keywords: entrepreneurship, entrepreneurial readiness, vocational education, enterprise learning, contextualism.

ESIPUHE

Ilman kiinnostusta ja intoa tutkimukseen tämä työ ei olisi valmistunut. Olen myös tutkimusta tehdessäni saanut omaan työhöni uutta näkökulmaa. Kun emeritusprofessori Kari E. Nurmi gradun valmistumisen jälkeen keväällä 2006 ehdotti, että jatkaisin opintoja ja tekisin artikkeliväitöskirjan, ei minulla ollut mitään käsitystä siitä, miten työläs prosessi on saada ensimmäistäkään artikkelia julkaistuksi. Tämä prosessi on ollut kuitenkin rikastava. Näin jällenpäin koen yhteenvetoartikkelissa kuvatun toimintaoppimisen mallin olleen myös oma oppimisprosessini. Tämän tästä eteen on tullut erilaisia ratkaistavia ongelmia. Arviointiprosesseissa on onneksi ollut myös kannustavia kommentteja – ammatillisen koulutuksen yrittäjyyden oppiminen on koettu tärkeäksi. Olen ongelmia ratkoessani uponnut välillä lähteiden suohon. Yrittäjämäisesti piti kuitenkin laittaa piste tiedonhauille, reflektoida ja tehdä päätöksiä. Muokkasinkin kirjoittamaani ja laitoin sen taas arvioitavaksi. Usein arvioinnissa ilmeni taas uusia ongelmia ja prosessi alkoi alusta. Mutta lopulta sain vihreää valoa julkaisuille. Samanlaisen toimintaoppimisen prosessin kävi läpi myös tämä yhteenvetoartikkeli.

Olen työurani aikana ollut avaamassa kahdeksaa kauppaa. Nyt tuntuu samalta kuin ennen kaupan avajaisia. On vain laitettava valot päälle, avattava ovet ja annettava asiakkaiden päättää, miltä kauppa näyttää. Ja kiittää niitä, jotka ovat työhön osallistuneet.

Haluan osoittaa suuret kiitokset työni ohjaajalle professori Esa Poikelalle. Sitoutumisesi tähän prosessiin, kannustuksesi ja ohjauksesi on ollut tämän työn kannalta arvokasta. Mielipiteillääsi olet saanut aikaan uusia ajatuksia ja tuonut työhöni pohdittavaksi omaa asiantuntemustasi. Ohjaajani professori Ulla Hyttiä haluan kiittää inspiroivasta ohjauksesta ja kannustuksesta matkalla kohti väitöskirjaa ja erityisesti artikkeleiden kirjoittamisen ohjauksesta, nopeista vastauksistasi ongelmiini ja erityisosaamisesi jakamisesta kanssani. Kiitän työni esitarkastajia professori Juha Kansikasta ja emeritusprofessori Kari Korpelaista heidän arvokkaasta työstään. Kiitän myös työni alussa olleita ohjaajiani emeritusprofessori Kari E. Nurmea, professori Anneli Laurialaa ja yliopistonlehtori Matti T. Laitista.

Kiitän Yksityisyrittäjien Säätiötä sekä Jenny ja Antti Wihurin rahastoa saamastani taloudellisesta tuesta.

Kiitän Ritva Timonen-Kunnaria työni kielentarkastuksesta. Ilman sinun panostasi se ei olisi ollut julkaisukelpoinen. Kaupassa tarvitaan myös visuaalista näkemystä, josta kiitän taiton ja kirjan kannen suunnittelutta Sini Kestilää. Kiitos ”akkatokalle” Anita, Lenita ja Helena: olen saanut teiltä asiantuntemusta, keskustelukumppanuutta, ystävyyttä ja tukea. Olemme yhdessä osallistuneet konferensseihin ja seminaareihin, naurua ja yhteistä hauskanpitoa unohtamatta.

Kiitos myös niille yrittäjille, opettajille ja opiskelijoille, jotka ovat antaneet ajatuksensa tutkimuksen käyttöön. Kiitoksella muistelen työyhteisöämme, joka kannustaen ja rohkaisten on ollut mukana tässä pitkässä prosessissa. Kiitos myös kaikille muille, jotka ovat olleet kannustamassa ja reflektoimassa yrittäjäyyskasvatukseen liittyvissä kysymyksissä. Lämpimän kiitoksen osoitan kaikille ystäväilleni, jotka ovat olleet tukenani.

Erityiskiitoksen ansaitsee upea perheeni: Jari, Sanna, Ykä ja äiti sekä Laura ja Sulo. Olette myötäeläneet, kannustaneet ja mahdollistaneet kirjoitustyön myös kesäisin mökillä. Teillä on ollut erityinen merkitys sekä huonoina päivinä että ilon hetkinä.

Omistan tämän väitöskirjan puolisololleni Jarille. Ilman sinua tämä työ ei olisi saanut määräpäiväänsä.

Rovaniemellä 15.12.2012

Taina Järvi

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	12
1.1 Yrittäjyyskasvatuksen määrittelyä	15
1.2 Yrittäjyyden oppiminen aikaisemman tutkimuksen valossa ja ammattillinen koulutus	16
1.3 Yrittäjyyden opettamisen kompleksisuus	18
1.4 Tutkimuksen kontekstointi	21
1.5 Liiteartikkeleiden sisältö	27
1.6 Yhteenvedoartikkelin teemat ja rakenne	34
2 TYÖN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	36
2.1 Tiedon ja osaamisen kontekstuaalisuus	36
2.2 Yrittäjyyden pedagogiikka	38
2.3 Toimintaoppiminen ja yrittäjyyden oppiminen	40
2.4 Toimintaoppimisen malli	43
2.4.1 Taito reflektoida ja nähdä mahdollisuuksia ongelmanratkaisussa	46
2.4.2 Osaamisen johtaminen ja riskinotto	49
2.4.3 Yrittäjyys, oppiminen ja työelämälähtöisyys	52
3 TUTKIMUSAINEISTOT JA NIIDEN ANALYSOINTI	55
3.1 Aineistot	55
3.2 Tutkimusmenetelmät	58
3.3 Tutkimuksen pätevyys ja luotettavuus	61
4 TULOKSET	64
4.1 Yrittäjyyden oppiminen ja opettaminen ammatillisessa koulutuksessa	64

4.2 Yrittäjyyden oppimisen pedagogisia ratkaisuja	67
4.2.1 Reflektointi ja mahdollisuuksien havaitseminen yrittäjyyden oppimisessa	68
4.2.2 Tiedon johtamisen verkostojen hyödyntäminen yrittäjyyden oppimisessa	71
4.2.3 Päätösten tekemisen oppiminen	72
4.3 Yrittäjyyskasvatuksen opetussuunnitelmallisia vaatimuksia toimintaoppimisen mallissa.....	75
5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA KESKUSTELUA	78
5.1 Johtopäätökset yrittäjyyden määrittymisestä ammatillisen toisen asteen kontekstissa	78
5.2 Keskustelua	82
5.3 Ajatuksia tulevaisuuteen	84
Lähteet.....	86
Liiteartikkelit.....	100

LUETTELO LIITEARTIKKELEISTA

- i. Järvi, Taina (2011) Pienyrittäjän oppimisympäristöt. Teoksessa J. Heinonen & U. Hytti & A. Tiikkala (toim.), *Yrittäjämäinen oppiminen: tavoitteita, toimintaa ja tuloksia*, 172-198. Turun yliopisto. Turku: Uniprint.
- ii. Järvi, Taina (2012) Teaching entrepreneurship in vocational education viewed from the regional and field perspective, *Journal of Vocational Education and Training*. Vol. 64, No. 3, 365-377.
- iii. Järvi, Taina (submitted) Production of entrepreneurship in small business activities of students, *Small Business and Enterprise Development*. Vol. XX, No. XX
- iv. Haataja, Anita & Hietanen, Lenita & Järvi, Taina & Tompuri, Helena (2009) Kohti yrittäjyysvalmiuksia – päätöksenteon oppiminen systeemisessä oppimisympäristössä. Teoksessa J. Kansikas & J. Seikkula-Leino & T. Römer-Paakkanen (toim), *Yrittäjyyskasvatuksen muotoutuva maisema – Yrittäjyyskasvatuksen identiteettiä rakentamassa*, , 108-144. Jyväskylän yliopisto taloustieteiden tiedekunta. Julkaisuja 176/2009.
- v. Järvi, Taina (hyväksytty) Reflektointi, toimintaoppiminen ja verkostot yrittäjyyden oppimista tukemassa, *Yrittäjyyskasvatuksen tutkimusseuran julkaisusarja XX/20XX*.

Artikkelin ja teosten osien uudelleen julkaisuun osana väitöskirjaa ovat kustantajan edustajat myöntäneet luvan.

Tekstissä liiteartikkeleihin viitataan kirjaimin i, ii, iii, iv, v.

1 JOHDANTO

Jo 1980-luvulta lähtien yrittäjyyden oppiminen on koettu tärkeänä yrittäjyyden edistäjänä (mm. Gibb 1997). Pienyrityksillä ja yrittäjyydellä on keskeinen rooli sekä Suomen että koko EU:n taloudessa. Yritystoiminnan ja yrittäjyyden merkitys nähdään kiinteässä suhteessa alueen kasvuun, innovaatioihin, työllisyyteen ja tuottavuuteen. Suomessa pienyrityksiä (alle 5 henkilöä) koko yrityskannasta on yli 90 % ja niiden työllistävä vaikutus on maan talouden kannalta merkittävä. Noin 60 % yrittäjistä on ammatillisen toisen asteen koulutus, esimerkiksi kampaajilla, rakentajilla, sähköasentajilla ja kauppiaille. Korkeakoulututkinnon suorittaneita yrittäjiä on vain noin 20 %. Opetus- ja kulttuuriministeriössä¹ (OPM 2009) yrittäjyyden oppiminen ja opettaminen koetaan merkitykselliseksi. Yrittäjyyden oppimisen tavoitteita on tarkennettu koskemaan toimintakulttuureja eli oppilaitosten tapaa toimia yrittäjyyttä edistävällä tavalla oppimisympäristöjä kehittämällä. Toimintakulttuureilta vaaditaan tulevaisuudessa yrittäjämäistä joustavuutta, riskinottokykyä ja innovatiivisuutta. Näiden lisäksi vaaditaan yhteistyö- ja suunnittelukykyä, joka kasvattaa vastuuta, rohkeutta kohdata riskejä sekä mahdollisuutta vaikuttaa. Oppimisympäristöillä ymmärretään näissä tavoitteissa fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kokonaisuutta, joissa oppijan aktiivisuus korostuu ja yrittäjyyteen tutustutaan kaikissa sen muodoissa erilaisia asiantuntijaverkostoja hyödyntäen. Opetus- ja kulttuuriministeriön määritelmän mukaan yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena onkin yrittäjyyden vahvistaminen verkostoja hyväksikäyttäen. Käytännön toimenpiteillä saadaan aikaan myönteisiä asenteita yrittäjyyttä kohtaan, yrittäjyyteen liittyvien tietojen ja taitojen kehittymistä sekä yrittäjyyttä että yrittäjämäistä toimintaa. Samat tavoitteet on kirjattu EU komission (European Commission 2009, 10) raporttiin, jonka mukaan asenne ja yrittäjämäinen käyttäytyminen ovat tärkeissä rooleissa koulutusta suunniteltaessa. Varsinkin ammatilliselle koulutukselle näillä linjauksilla on merkitystä, koska uusimman tutkimuksen mukaan noin puolet opiskelijoista näkee yrittäjyyden vaihtoehtona omalle uralleen (Rajaniemi 2009). Käytännössä näiden, varsin haasteellisten tavoitteiden saavuttaminen edellyttää koko ammatillisen opetuksen ja oppimisen näkemistä yrittäjyyden näkökulmasta, omassa koulutuksen ja ympäristön kontekstissaan. Ei riitä, että yrittäjyys on pelkästään oma opintokokonaisuutensa, vaan että se on läpäisevä teema koko opiskelun ajan kaikissa aineissa. Siihen, miten yrittäjyys ymmärretään ammatillisessa koulutuksessa, vaikuttavat Opetus- ja kulttuuriministeriön käsitykset yrittäjyydestä sekä opetussuunnitelmat (menneisyys),

opettajien käsitykset yrittäjyyden oppimisesta, nykyiset käytänteet (nykytila) ja miten niitä voisi kehittää tulevaisuudessa. Se on eri toimijoiden vaikutusta toisiinsa ja tiettyssä kontekstissa tiettyinä aikana. Se on myös prosessi, jonka avulla yrittäjyyttä määritellään: mitä, miten, miksi ja millä tavoitteilla. Yrittäjyyskasvatuksen määrittelemiseksi ammatillisen koulutuksen kontekstissa on siis tarvetta.

Tutkimusprosessi lähti liikkeelle lukiessani Allan Gibbin (1993; 1997) artikkelit pienessä yrityksessä oppimisesta. Siihen aikaan oppilaitoksessamme kehitettiin yrittäjyyden oppimisympäristöjä. Huomasin, että opiskelijoiden yrittäjämäistä toimintaa kioskissa voidaan kuvata Gibbin mallin mukaisesti. Rakensin malliin konkreettisia toimia, joita havaitsin opiskelijoiden tekevän yrityksessään (Haataja & Hietanen & Järvi & Tompuri. 2009, 127). Avoimeksi kuitenkin jäi, mitä opiskelijat todellisuudessa oppivat ja miten, minkä pyrin selvittämään tarkastelemalla opiskelijoiden käymiä keskusteluita yrityksen toiminnassa esiin tulleiden ongelmien ratkaisemiseksi. Jotta yrittäjyyden oppimista voi ymmärtää, pitää ymmärtää yrittäjän oppimisen prosessia (Cope 2005, 380), jolloin sitä voidaan hyödyntää koulutuksen suunnittelussa (Rae & Carswell 2000). Piti siis selvittää yrittäjän oppimista, jota varten haastattelin paikallisia mikroyrittäjiä ja heidän tiedon havaitsemistaan ja käyttöään yrityksen toiminnassa.

Kun yrittäjyyden oppiminen liittyy ammatilliseen oppilaitokseen ja opetus-suunnitelmien toteuttamiseen, ovat opettajat avainasemassa. Seuraava vaihe mahdollistui, kun sain järjestää ammatillisen oppilaitoksen opettajille ”Yrittäjyys osaksi oppilaitoksen toimintaa” -koulutuksen. Koulutuksen tavoitteena oli antaa valmiuksia ja välineitä oppilaitoksen yrittäjyyskasvatuksen käynnistämiseksi ja saamiseksi osaksi oppilaitoksen jokapäiväistä toimintaa. Käytin opettajien keskusteluja ja kirjoitelmia tutkimusaineistona, joiden perusteella tein havaintoja. Tutkimusprosessin aikana osallistuin yrittäjyyskasvatuksen tutkimusseminaareihin ja kävin yhteisten esitysten valmistelussa keskustelua Anita Haatajan, Lenita Hietasen ja Helena Tompurin kanssa siitä, miten samankaltaisia oppimisympäristöajatuksia kehitelimme kukin omissa tutkimuksissamme. Jatkumoajatus lähti liikkeelle, kun valmistelimme yhteistä esitystä Lapin yliopiston ISATT-konferenssiin 2008. Huomasimme, että yrittäjyyskasvatus voi rakentua eri asteelta toiselle (peruskoulu, ammatillinen toinen aste ja aikuiskoulutus). Tällöin ammatillisen toisen asteen yrittäjyyden oppimista voi myös tarkastella koko koulutusjärjestelmän kontekstissa, jota näkökulmaa ei aiemmin ole yrittäjyyskasvatuksen keskusteluissa tullut esille. Jotta pääsimme

alkuun, otimme käsiteltäväksi päätöksenteon oppimisen ja sen erityispiirteinä valintojen mahdollisuuden, vastuun, riskin, erilaisuuden ja dialogin. Näitä erityispiirteitä tarkastelimme eri koulutusasteiden oppimisympäristöissä.

Tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ovat yrittäjyyskasvatus ja yrittäjyysvalmiudet. Yrittäjyysvalmius pitää sisällään kolme näkökulmaa: yrittäjyys voidaan nähdä yrittäjämäisenä toimintana, liiketoimintana tai yhteiskunnan näkökulmasta, jolloin tavoitteena voi olla oppia yritteliästä toimintatapaa, oppia yrittäjäksi tai oppia ymmärtämään yrittäjyyttä (kts. Co & Mitchell 2006; Kirby 2004; Hytti & O’Gorman 2004, 13). Opiskelijan tehtävänä on päättää, miten hän näitä valmiuksiaan käyttää omassa yritystoiminnassaan, tekemällä työtä yrittäjämäisesti ja yleensä omassa elämässään. Ammatillisella toisella asteella nämä valmiudet liitetään usein opiskeltavaan ammattiin. Opettajille yrittäjyyskasvatuksen liittäminen opetukseen on usein vierasta, koska he keskittyvät varsinaisen ammatin opettamiseen tai opettavat yleisiä aineita, jotka varsinaisesti eivät liity yrittäjyyteen. He eivät aina koe olevansa varsinaisesti kasvattajia, vaan näkevät yrittäjyyden varsinaisen yritystoiminnan näkökulmasta (European Commission 2011). Kuitenkin ammatilliselle koulutukselle ominaista on työssäoppiminen ja yhteistyö alueen elinkeinoelämän kanssa. Nämä mahdollistavatkin oppimisympäristön, jossa Nurmisen (2005, 29) mukaan yhdistyvät autenttinen työ, työn tietoperusta ja yhteistoiminta sekä ammatillisen osaamisen karttuminen. Miksi siihen eivät voisi yhdistyä myös yrittäjyysvalmiudet? Erotankin tässä artikkelissa käsitteenä työssä oppimisen laajempaa työelämäyhteistyötä tarkoittavaksi, esimerkiksi erilaisten projektien oppimisen kontekstina. Työssäoppiminen yhteen kirjoitettuna tarkoittaa opetussuunnitelmien mukaisia oppimiskaksoja työelämässä.

Yrittäjän ja yrittäjyyden oppimiseen liitetään sosiaalinen, kontekstuaalinen ja toiminnallinen oppiminen. Opitaan muilta, tekemällä, palautteesta, kokeilemalla, ongelmia ratkaisemalla ja mahdollisuuksia havaitsemalla sekä tekemällä virheitä (Gibb 1997, 19). Yrittäjyyden oppimisessa keskeistä on, että ihminen oppii kokemuksesta, varsinkin kun oppiminen tapahtuu yhteistoiminnallisesti (Marsick & O’Neil 1999), toisin sanoen kun ihminen toimii ympäristössään, hän voi oppia. Ennen toimintaa tarvitaan kuitenkin tietoa, reflektointia, ongelmien ratkaisua sekä lopputuloksen arviointia. Toimintaoppimisen malli (Revans 1982) voidaan nähdä rakenteellisena ja yhteistoiminnallisena prosessina, jossa tehdään kysymyksiä, toimitaan, jaetaan kokemuksia, reflektoidaan ja ratkaistaan ongelmia käytännön tilanteissa. Toisin sanoen toimintaoppimisessa

yhdistyvät reflektoinnin avulla käytäntö ja teoria sekä tekemällä oppiminen ja sosiaalisuus. Arvioinkin tässä tutkimuksessa toimintaoppimisen mallin soveltumista yrittäjyyden oppimiseen, koska sen elementit ja prosessimaisuus näyttäytyvät myös yrittäjämäisessä oppimisessä.

Tässä yhteenvedoartikkelissa kuvaan ensin yrittäjyyskasvatuksen määrittelyä, yrittäjyysvalmiuksien lähtökohtia sekä yrittäjyyden pedagogisia ehtoja että keskusteluja, joihin tutkimukseni linkittyy. Sen jälkeen kuvaan tutkimuksen rakennetta esitellen artikkelit, joihin väitöskirjani perustuu, ja kuvaan yhteenvedoartikkelin sisällön.

1.1 Yrittäjyyskasvatuksen määrittelyä

Kyrön (2006, 17) mukaan käsite ”entrepreneurship education” ymmärretään laajaksi yrittäjyyden ja kasvatuksen liitokseksi, joka sisältää käsitteen ”enterprising education” eli yrittäjämäinen oppiminen. Yrittäjämäiseen oppimiseen taas liittyy käsite ”yrittäjyysvalmiudet” eli tieto, taito ja ominaisuudet, joita tarvitaan yrittäjyydessä. ”Enterprise education” taas on liiketoiminnan oppimista kuvaava käsite. Yrittäjyyskasvatus ymmärretään pääosin siitä kirjoitet-
tujen artikkeleiden mukaan asenteina, arvoina, yrittäjyysaikomuksena, käyttäytymisenä sekä persoonallisina taitoina (Mwasalwiba 2010, 26). Kyrön (2005, 189) mukaan yrittäjyyskasvatuksen käsitteen avainnäkökulmat liittyvät siihen, mitä ja miten opitaan sekä niihin ominaisuuksiin, joita yrittäjyystutkimuksessa liitetään yrittäjyyteen. Gibb (1993) taas jakaa yrittäjyyden taitoihin, ominaisuuksiin ja käyttäytymiseen. Taitoina hän mainitsee kyvyn ratkaista ongelmia, luovuuden, vakuuttavuuden, taidon suunnitella, neuvotella ja tehdä päätöksiä. Ominaisuuksina hän taas esittää itseluottamuksen, itsenäisyyden, tavoitteellisuuden, monipuolisuuden, dynaamisuuden ja kekseliäisyyden. Näiden taitojen ja ominaisuuksien mukana tulee Gibbin (1993) mukaan yrittäjämäinen käyttäytyminen: itsenäinen ja tavoitteellinen toiminta, joustava haasteisiin vastaaminen, epävarmuuden sietäminen ja siitä nauttiminen, riskin otto epävarmoissa olosuhteissa, luova ongelmanratkaisu, mahdollisuuksien etsiminen, sitoutuminen toimintaan ja muiden suostuttelu. Tutkimusten mukaan yrittäjämäistä käyttäytymistä voi oppia esimerkiksi pienen yrityksen toiminnassa (mm. Gibb 1993; Munro & Cook 2008). Yrittäjyyden oppimiseen näyttäisi siis liittyvän tiedollisen osaamisen lisäksi erilaisia taitoja ja ominaisuuksia. Jotta yrittäjyyden oppimista ammatillisen toisen asteen kontekstissa voi määri-

tellä, pitää tarkasteltavaksi ottaa toiminnallinen näkökulma eli tapa, jolla yrittäjyyttä voi oppia.

Suomessa puhutaan yrittäjyydestä, yrittävyydestä, sisäisestä -, ulkoisesta -, organisaatio - ja omaehtoisesta yrittäjyydestä sekä yrittäjyysvalmiuksista, joka onkin osittain korvannut jaottelun sisäiseen, ulkoiseen ja omaehtoiseen yrittäjyyteen. Silti vielä useissa yhteyksissä käytetään näitä käsitteitä. Ammatillisen koulutuksen yhteyteen käsite yrittäjyysvalmiudet sopii hyvin, koska puhutaanhan myös valmiuksista toimia ammatissa. Yrittäjyysvalmiudet kuvaa opittavaa asiaa laajasti eikä rajoitu pelkästään yritystoimintaan liittyvään oppimiseen. Valmiuksia voi silti olla, vaikka ei toimisi yrittäjänä. Opiskelija, jolla on yrittäjyysvalmiuksia, voi itse päättää, mihin niitä käyttää: yritystoimintaan, työn tekemiseen tai oman elämänsä hallintaan. Kyrö (2006,17) ehdottaa käytettäväksi pääkäsitteenä yrittäjyyskasvatusta ja sen alla yrittäjämäistä oppimista, jonka voi tämentää yrittäjämäisyyden ja yritteliäisyyden käsitteillä. Yrittäjyyskasvatuksen käsitteistö on monimuotoinen ja usein yrittäjyyden oppiminen ymmärretään sisältöön liittyvänä eli liiketoiminnan oppimisena. Tärkeintä kuitenkin on, mitä yrittäjyyskasvatuksella ymmärretään ja miten ja että eri toimijoiden käsitys on samanlainen, jolloin määrittelyssä on otettava huomioon eri toimijat ja heidän käsityksensä yrittäjyydestä. Muun muassa opettajien käsitystä yrittäjyyskasvatuksen sisällöstä muokkaa se, ovatko he itse toimineet yrittäjinä ja mikä suhde heillä on yritystoimintaan (Bennett 2006) eli miten opettajat ymmärtävät yrittäjyyskasvatuksen ja yrittäjyyden oppimisen käytännössä ja omassa työssään. Opettaja on tärkeässä roolissa yrittäjyyden oppimisen määrittelijänä sekä yrittäjämäisen toiminnan mahdollistajana. Jotta yrittäjyyden oppimista voidaan määritellä, pitää mukaan tarkasteluun ottaa siis myös opettaja ja opettamisen näkökulma.

1.2 Yrittäjyyden oppiminen aikaisemman tutkimuksen valossa ja ammatillinen koulutus

Yrittäjyyden merkitys kansantaloudellisesti on kiistatta suuri innovaatioiden, tuottavuuden ja tehokkuuden näkökulmasta. Tämä ei koske pelkästään varsinaista yrittäjyyttä, vaan myös työn tekemistä yrittäjämäisesti. Ammatillisen toiseen asteen tutkimusta yrittäjyyden oppimisesta on varsin vähän, vaikka yrittäjyyden oppiminen koetaan kiistatta tärkeäksi ja erilaisia menetelmiä yrittäjyyden oppimiseksi on käytetty jo vuosia. Ei kuitenkaan vielä riittävästi ole tutkittu, mitä olemassa olevilla menetelmillä saadaan aikaan ja tukevatko ne

yrittäjäksi ryhtymistä. Vaikka yrittäjistä vain noin viidennes on korkeasti koulutettuja, on yliopistollista tutkimusta huomattavasti enemmän. Tässä väitöskirjassa pyrin hyödyntämään yrittäjyyden oppimisen tutkimusta mahdollisimman laajasti ja soveltamaan sitä ammatillisen koulutuksen kontekstiin.

Yliopistomaailmassa kulttuuri ja kielenkäyttö ovat erilaisia verrattuna yrityselämään (Rasmussen & Borch & Sorheim 2008, 109). Yliopistoissa keskitytään enemmän tutkimukseen, kun taas ammatillisessa koulutuksessa ollaan lähempänä työelämää, jossa keskitytään tekemiseen ja käytännön osaamiseen. Ammatillisella toisella asteella on puolestaan se etu, että yrityksiin ja yrittäjiin ollaan jatkuvassa yhteydessä. Opettajien ja yrityselämän toimijoiden käsitteet ja käsitys yritysmaailmasta lähenevät jo pelkästään työssäoppimisen järjestelyiden myötä. Puhutaan samaa kieltä ja samoista asioista. Yrityksillä on paljon annettavaa yrittäjyyden oppimiseen käytännössä. Samoin myös opettajien yrittäjyysasenteisiin sekä suhtautumiseen ja menetelmiin yrittäjyyden opettamiseksi on kiinnitetty enenevässä määrin huomiota (ks. European Commission 2011). Korkea-asteen ja ammatillisen toisen asteen aiempi tutkimus keskittyy opettajiin (mm. Bennett 2006; European Commission 2009; Fiet 2000; Seikkula-Leino & Ruskovaara & Ikävalko & Mattila & Rytkölä 2010) ja opetusmenetelmiin (mm. Fayolle & Gailly 2008; Jones & Iredale 2010; Anderson & Jack 2008). Tutkimusta on tehty myös siitä, miten yrittäjän oppimista voi hyödyntää yrittäjyyden oppimisessa (Cope 2005; Cope & Watts 2000; Gibb 1993, 1997, 2002; Rae 2000, 2004, 2005; Minniti & Bygrave 2001; Pittaway & Cope 2007). Oma tutkimuksen alueensa on se, miten yrittäjyyskasvatus yleensä vaikuttaa yrittäjyyden oppimiseen (mm. Dwerryhouse 2001; Heinonen & Poikkijoki 2006; Matlay 2008; Peterman & Kennedy 2003). Artikkeleissa on otettu kantaa myös siihen, miten institutionaaliset rakenteet vaikuttavat yrittäjyyden oppimiseen ja miten rakenteet eivät välttämättä tue yrittäjämäistä oppimista (mm. Gibb 2008; 2011). Tutkimusta on varsin laajasti ja pyrin myös hyödyntämään sitä laajasti tässä tutkimuksessa. Jo pelkästään tutkimuskysymyksen laajuus edellyttää perehtymistä aikaisempaan tutkimukseen kaikilla sen aihealueilla. Aiemman tutkimuksen mukaan yrittäjyyden oppimisen pitäisi olla käytännönläheistä ja toiminnallista, simuloida yrittäjän oppimista opettajan ollessa ohjaajan roolissa sekä liittyä kiinteästi opetussuunnitelmiin. Ammatillisessa koulutuksessa kaikkien oppimiseen liittyy usein toiminnallisia menetelmiä, kuten ammattiosaimisen näytöt, erilaiset yritysten kanssa tehtävät projektit ja pienimuotoinen yritystoiminta. Niitä ei välttämättä liitetä kuitenkaan yrittäjyyden oppimiseen. Toisin sanoen, kun yrittäjyyttä määritellään ammatillisen toisen asteen konteks-

tissa, on ymmärrettävä myös niitä pedagogisia ratkaisuja, joita yrittäjyyden oppiminen ja opettaminen edellyttävät.

Erilaisia toiminnallisen oppimisen malleja on useita ja niitä on liitetty yrittäjyyden oppimiseen. Keskeistä malleissa on toiminnallisuus, ongelmien ratkaisu, reflektointi, kokeileminen ja kokemuksesta oppiminen. Nämä kaikki elementit yhdistyvät Revansin (1982) toimintaoppimisen malliin. Toimintaoppimisen soveltumisesta yrittäjyyden oppimiseen on julkaistu erityisnumero lehdessä *Action Learning: Research and Practice* teemalla Action learning and small- and medium-sized enterprises (2009, Vol. 6, No. 3). Tässä erityisnumerossa esittelevät tutkimustensa tuloksia kolme arvostettua yrittäjyyskasvatuksen tutkijaa (Allan Gibb, David Rae ja Luke Pittaway). Pittawayn & Missingin & Hudsonin & Maraghin (2009) mukaan yrittäjyydessä on keskeistä toiminnallisuus ja verkostoissa oppiminen. Raen (2009) mukaan taas toiminnallinen ja yrittäjämäinen oppiminen sekä yrityksen perustaminen voidaan hyvin yhdistää, jolloin yrittäjyys on hyödyllinen taito siirryttäessä työelämään opintojen jälkeen. Opiskelijalla on siis yrittäjyysvalmiudet. Gibb (2009) kuvasi omassa tutkimuksessaan pienyrittäjän oppimista. Hänen mukaansa toimintaoppimisen mallin avulla oppimista voidaan ohjata reflektointiin, uuden tiedon hankintaan sekä kokemuksen mallintamiseen. Gibb (2009) esittää myös, että yrittäjyyttä opitaan parhaiten oppilaitoksen ulkopuolella ja että yrittäjyys voidaan ymmärtää laajemmin kuin kapeassa liiketoimintakonseptissa. Tämä näkemys sopii myös tämän tutkimuksen kontekstiin, jossa yhtenä osana on opiskelijoiden pieni yritys. Pittawayn ym. ja Raen tutkimuksen aineisto on kerätty yliopistoissa toteutetuista ohjelmista. Näitä tuloksia voidaan tarkastella myös ammatillisen koulutuksen näkökulmasta, koska toimintaoppimisen mallin soveltumista varsinaisesti ammatilliseen koulutukseen ei käsittäkseni ole tutkittu.

1.3 Yrittäjyyden opettamisen kompleksisuus

Yrittäjyyden oppiminen, opettaminen ja yrittäjyyspedagogiikka ovat haasteellisia, koska yrittäjyys yleisesti nähdään taitoina, ominaisuuksina ja käyttäytymisenä, joiden oppimista on hankala mitata. Toinen oppimista ja opettamista ohjaava haaste on oppimisen tavoite: opetetaanko opiskelijoita yrittäjäksi vai onko tarkoitus oppia yrittäjyyttä vai kehittää yleisesti yrittäjyysvalmiuksia? Tutkimusten mukaan yrittäjyyttä voi oppia tai ainakin yrittäjyyteen voi rohkaista yrittäjyyskasvatuksen avulla (Gorman & Hanlon & King 1997, 63).

Mitä sitten pitäisi opettaa ja miten? Yrittäjyyskasvatuksen tutkimus on varsin nuorta, vaikka yrittäjyyttä on opetettu jo 40-luvulta lähtien. Kuitenkin varsinaisen yrittäjyyden ja yrittäjyyden oppimisen tutkimustoiminta alkoi vasta 80-luvulla. Yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen tutkimus keskittyy usein varsinaiseen liiketoimintaan liittyvään osaamiseen, yrittäjän käyttäytymiseen ja taitoihin, asenteeseen yrittäjyyttä kohtaan sekä eri yhteiskunnallisten ryhmien yrittäjyyteen. (Kuratko 2005, 581-582). 80-luvun puolivälissä alettiin yrittäjyyden oppimista käsitellä muutoinkin kuin vain liiketoimintaan liittyvänä. Yrittäjyys nähtiin prosessina, ei pelkkänä yrityksen perustamiseen liittyvänä toimintana. Näin avattiin keskustelu yrittäjyyden pedagogiikasta.

Vuonna 1987 Ronstadt esitti artikkelissaan, että yrittäjyyden oppimisessa alkaa uusi aikakausi ja että yritystoimintaan liittyvän tiedon oppimista tulee täydentää yrittäjän käyttäytymisen ja toiminnan oppimisella. Hänen mukaansa menestyvä yrittäjä tarvitsee tiedon lisäksi henkilökohtaisia verkostoja. Ronstadt (1987) edellytti, että tehokas yrittäjyyden oppiminen vaatii yrittäjämäisen käyttäytymisen oppimista verkostoja hyödyntämällä. Nykytutkimustenkin mukaan yrittäjyyden oppimisessa käytetään vain harvoin oppilaitoksen ulkopuolella olevia verkostoja ja asiantuntijoita (mm. Mwasalwiba 2010, 32). Ronstadtin (1987, 46) mukaan yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena olisi oltava todellisen yrittäjyyden, ympäristön ja verkostojen huomioiminen. Lisäksi tavoitteena olisi hänen mukaansa oltava luovuuden, epävarmuuden sietämisen, mahdollisuuksien havaitsemisen, yrityksen toiminnan ja neuvottelutaitojen oppiminen. Sexton & Bowman (1984) toivat yrittäjyyden oppimisen sisältöön mukaan ongelmanratkaisun taidot, epävarmuuden ja riskien sietämisen. Tuolloin yrittäjyyden kurseja tarjottiin usein vain liiketalouden opiskelijoille, mutta ne alkoivat kiinnostaa myös muiden alojen opiskelijoita. Silti vielä nytkin yrittäjyyden oppiminen liitetään usein liiketalouteen ja sitä opettavat liiketalouden opettajat.

Yrittäjyyden oppimista käsittelevien artikkeleiden tutkimuksessa Mwasalwiba (2010, 29) tuli siihen tulokseen, että opetuksen sisällöt käsittävät pääsääntöisesti varsinaiseen liiketoimintaan liittyviä aiheita, kuten talouden hallintaa, liiketoimintasuunnitelman laatimista, markkinointia, organisaation luomista ja johtamista. Yrittäjyys ei kuitenkaan ole pelkästään liiketoiminnan luomista, vaan sille on luonteensaomaista mahdollisuuksien etsiminen, riskin ottaminen ja ideoiden toteuttaminen (Kuratko 2005, 578), jolloin kyse on toiminnallisista taidoista. Toimintaan liittyvien taitojen oppimista esiintyi myös Mwasal-

viban (2010, 29) tutkimissa artikkeleissa. Tavoitteeksi yrittäjyyden oppimista käsittelevät artikkelit asettavat ensisijaisesti yrittäjyyden myönteisen ilmapiirin, kulttuurin ja asenteiden luomisen. Toisena tavoitteena on yritystoiminnan luominen ja ympäröivä yhteiskunta. Vasta viimeisenä tavoitteena artikkeleiden mukaan on yrittäjyyden taitoihin vaikuttaminen, johon kuuluvat neuvottelu- ja vuorovaikutustaidot sekä ongelmien ratkaiseminen (Mwasalwiba 2010, 26, 29). Tämä tarkoittaa sitä, että yrittäjyyttä ei nähdä laajasti valmiuksien kehittymisen näkökulmasta. Näyttäisi siltä, että yhä ollaan samojen pohdintojen äärellä kuin 80-luvulla, vaikka yrittäjyyden oppimista on tutkittu ja kehitetty.

Tavoitteena voi olla oppia ymmärtämään yrittäjyyttä, oppia yrittäjäksi tai oppia yritteliästä toimintatapaa (ks. Co & Mitchell 2006; Kirby 2004; Hytti & O’Gorman 2004, 13). Oppimisen painopiste vaihtelee usein tavoitteen mukaan, mutta niihin voidaan liittää myös toimintaan ja käyttäytymiseen liittyvän osaamista. Kun tavoitteena on oppia yrittäjyydestä, on Kyrön (2006) mukaan oppimisen painopisteenä rationaalinen ajattelu ja päättely. Kun taas kyseessä on yritystoiminnan perustaminen, on oppimisen painopisteenä tahto ja valmiudet perustaa yritys. Yrittäjämäisen käyttäytymisen oppiminen keskittyy valmiuksien kehittämiseen, omaehtoiseen tiedonhankintaan sekä uuden tiedon ja toiminnan luomiseen. Yrittäjämäisen kehittymisen tukeminen taas edellyttää yrittäjämäistä oppimisympäristöä, jossa korostuvat valmiudet nauttia vapaudesta ja epävarmuudesta sekä mahdollisuuksien havaitseminen ja luominen. (Kyrö 2006, 24.) Näihin kaikkiin tavoitteisiin voidaan kuitenkin liittää yrittäjyyden taidot eli miten käyttää tietoa, miten toimia yrittäjänä.

Miten siis oppia yrittäjyyden taitoja – ei pelkästään teoreettista liiketoiminnan suunnittelua ja budjetointia? Varsinaisen yrityksen perustamiseen löytyy lukuisia oppaita ja eri organisaatiot tarjoavat apuaan yritystä perustavalle. Suurin kynnsy aloittavalle yrittäjälle on kuitenkin: onko minusta yrittäjäksi, osaanko yrittää? Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena olisi oltava näiden taitojen ja toimintatapojen oppiminen, teoreettisen tietämisen lisäksi. Jo 90-luvulla oli nähtävissä erilaisten pedagogisten menetelmien käyttö yrittäjyyden oppimisessa. Luentojen rinnalle nousivat erilaisten yksilö- ja ryhmäprojektien, käyttäytymis- ja tietokonesimulaatioiden, yrittäjäyhteistyön ja kokemuksesta oppimisen menetelmät (Solomon & Weaver & Fernald 1994). Tutkimusten mukaan nykyään käytetyimpiä menetelmiä perinteisten luentojen ja teoriapainotteisen opetuksen rinnalla ovat erilaiset simulaatiot, projektit, ryhmäkeskustelut ja –työt, roolimallit ja vierailevat luennoitsijat sekä erilaiset tapaustutkimukset. Erilaiset menetelmät

voidaan jakaa opiskelijan kannalta kahteen ryhmään: aktiivisiin ja passiivisiin. (Mwasalwiba 2010, 30-31.) Yleisesti ollaan sitä mieltä, että perinteiset menetelmät (passiiviset) eivät ole yhtä tehokkaita silloin, jos halutaan vaikuttaa käyttäytymiseen tai toimintaan (mm. Gibb 2008; 2011). Perinteiset menetelmät valmentavat opiskelijaa toimimaan yrittäjän palveluksessa, mutta eivät saa aikaan yrittäjyysvalmiuksia (Kirby 2004). Aronssonin (2004) artikkelissa haastateltu Birtch toteaa, että kun toimitaan käytännön tilanteissa ja ollaan tekemisissä yrittäjän kanssa, opitaan tietoa ja taitoja sekä voidaan vaikuttaa opiskelijoiden asenteisiin yrittäjyyttä kohtaan. Käytännössä tämä edellyttää opettajalta hyviä työelämäyhteyksiä ja totutuista poikkeavia menetelmiä toteuttaa opetusta eli opettajan yrittäjyysvalmiuksia.

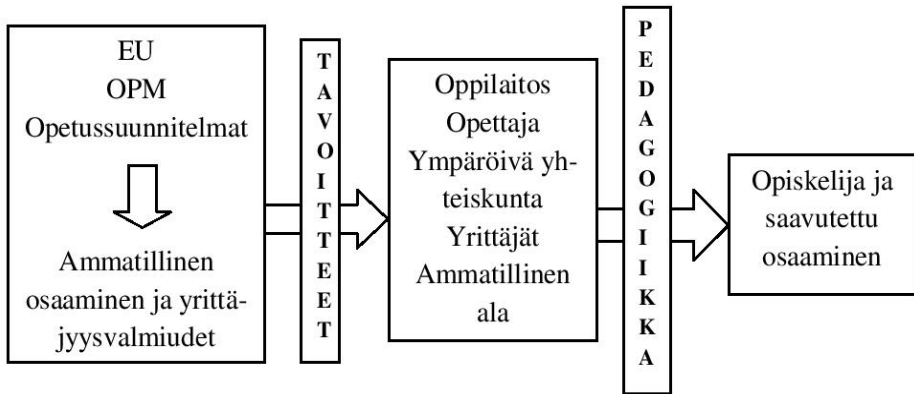
1.4 Tutkimuksen kontekstointi

Tämän yhteenvetoartikkelin tavoitteena on tarkastella tutkimusteni luomaa kuvaa yrittäjyydestä ja yrittäjyyden oppimisesta ammatillisessa koulutuksessa. Toisena tavoitteena on johdatella lukijaa tutustumaan artikkeleiden luomaan kuvaan yrittäjyyden oppimisesta. Tarkastelen yhteenvetoartikkelissani artikkeleiden tuloksia reflektoiden kunkin itsenäisen artikkelin muodostamaa käsitystä yrittäjyyden oppimisesta sekä millainen kokonaiskuva näistä yhdessä muodostuu. Käyn yhteenvetoartikkelissani läpi yrittäjyyttä ammatillisena osaamisena sekä yrittäjän ammatin oppimista ammatillisen toisen asteen näkökulmasta. Arvioin oman tutkimukseni tuloksia suhteessa edellä mainittuihin ja pohdin, miten esiin tullut yrittäjän ammattitaito vaikuttaa yrittäjyyden oppimiseen.

Yrittäjyyttä on luonteva katsoa ammatillisen koulutuksen yhteydessä, koska siinä lähtökohtana on oppia ammatti ja johon opetussuunnitelmaan yrittäjyys on sisällytetty. Ammatillisuus voidaan määritellä Edwardsin & Kintin (2010, 127) mukaan ominaisuuksiksi voimavarana, joka leviää työyhteisössä ja sen työtehtävissä. Ammatilliset taidot tietoyhteiskunnassa voidaan Allen ja van der Velden (2008) mukaan jakaa viiteen alueeseen: ammatillinen asiantuntemus, toiminnallinen joustavuus, innovaatioiden ja tiedon johtaminen, inhimillisten resurssien liikkuminen ja kansainvälisyys. Yrittäjän ammatillisuus taas voidaan jakaa Onstekin (2003) mukaan avaintaitoihin, johtamiseen ja yritystoiminnalliseen osaamiseen. Yrittäjän osaaminen ei siis juurikaan poikkea yleisistä ammatillisista taidoista tai yrittäjyysvalmiuksista, joita tarvitaan myös toimiessa toisen palveluksessa. Pitää kyetä ratkaista ongelmia, hyödyntää verkostoja, osata

suunnitella ja neuvotella, tehdä päätöksiä sekä ymmärtää oma toiminta liiketoiminnan kannalta. Tämän yhteenvetoartikkelin teoreettinen keskustelu (Kuvio 1.) liittyy yrittäjyyden oppimiseen yrittäjyyden ja ammatin oppimisen kontekstissa (tavoitteet), jossa opettajan tehtävänä on noudattaa opetussuunnitelmissa olevia osaamistavoitteita ja luoda pedagogiset ratkaisut opiskelijan osaamistavoitteiden saavuttamiseksi. Toisaalta opettaja toimii tehtävässään ympäröivän yhteiskunnan ja alan kontekstissa.

Kuvio 1. Ammatillinen koulutus ja yrittäjyyden oppimisen konteksti



Opetus- ja kulttuuriministeriö² (OPM 2009) määrittelee yrittäjyyskasvatuksen opetushallinnon alalla tehtäväksi laaja-alaiseksi työksi, jonka tavoitteena on vahvistaa yrittäjyyttä, lisätä myönteisiä asenteita yrittäjyyteen, kehittää yrittäjyyden tietoja ja taitoja sekä saada aikaan yrittäjyysvalmiuksia. Yrittäjyyskasvatus ei ole erillinen oppiaine, vaan se on sisällytetty opetussuunnitelmien perusteisiin. Tavoitteena on osallistuvan ja aktiivisen kansalaisuuden kehittäminen, luovuuden ja innovaatiotoiminnan vahvistaminen koulutuksessa, vapaa-ajalla ja työelämässä sekä myönteisen yrittäjyyden asenneilmapiirin luominen ja uuden yritystoiminnan kehittäminen (OPM 2009, 14). Kuitenkin eri oppiaineissa on omat tavoitteensa, joiden kanssa yrittäjyyskasvatus ei ole tai ei pitäisi olla ristiriidassa. Yhteiskunta ja työelämä muuttuvat jatkuvasti, jolloin työssä vaadittava osaaminen edellyttää tiedollista ja taidollista joustavuutta, luovuutta, ennakoivaa oppimiskykyä ja kommunikointi- ja viestintätaitoja, ja jolloin yrittäjyyskasvatus on yksi tapa vastata tulevaisuuden haasteisiin (OPM 2009, 16). Ammatillisella toisella asteella ensisijainen tavoite on oppia ammatti. Näiden

ammattien harjoittajat ovat usein yrittäjiä, joten opiskelijoiden kannalta on tärkeää saada valmiudet toimia yrittäjänä. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2009) määrittelee yrittäjyyden: ”Yrittäjyys on yksilön kykyä muuttaa ideat toiminnaksi. Se sisältää luovuuden, innovaatiokyvyn ja riskinoton, samoin kuin kyvyn suunnitella ja johtaa toimintaa tavoitteiden saavuttamiseksi. Nämä ominaisuudet tukevat yksilön jokapäiväistä elämää, koulutuksessa, työssä, vapaa aikana ja muussa yhteiskunnallisessa toiminnassa. Näitä ominaisuuksia tarvitaan yritystoiminnassa, mutta ne lisäävät myös työntekijän tietoisuutta työstään ja auttavat tarttumaan mahdollisuuksiin.”

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2009, 14-15) tavoitteena vuoteen 2015 mennessä on, että yrittäjyyskasvatuksen kehittämisen toimintojen painopiste on alue- ja paikallislähtöistä ja että yrittäjyysopinnot lisäävät yritystoimintaa ja kannustavat yrittäjämäiseen toimintaan toisen palveluksessa. Kaikki ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmat sisältävät yrittäjyys- ja yritysopintoja vähintään 5 opintoviikkoa. Tavoitteena on, että opiskelijat saavat sekä perustiedot yritystoiminnasta että yrittäjyysvalmiudet. Tämä edellyttää opettajilta ja oppilaitoksilta vahvoja työelämäyhteyksiä, oppimisen kehittämistä yrittäjyyttä ja yrittäjämäistä toimintaa tukevaksi sekä työssä oppimisen kehittämistä yrittäjyyttä edistäväksi. Lisäksi kaikilla ammatillisen koulutuksen opiskelijoilla on mahdollisuus valinnaisiin 10 + 10 opintoviikon opintoihin. Laajempaa yritys- ja yrittäjyysosaamista valitsevat opiskelijat ovat usein jo suunnitelleet perustavansa yrityksen tai ovat jatkamassa perheyrittystä. Nämä erilaiset opiskelijaryhmät tulevat opintoihin erilaisen motivaation, aikomusten ja aikaisempien tietojen kanssa, mitkä vaikuttavatkin heidän oppimisprosessiinsa.

Ammatillisessa koulutuksessa ammattilaisuus perustuu alan toimintaan ja työtehtäviin. Amatillisten tutkintojen ammatillisuuden tavoitteet (yhteiset kaikille tutkinnoille) on määritelty oppimistuloksina (tiedot, taidot, osaaminen/pätevyys). Niiden pohjalta arvioinnin kohteet on kuvattu työprosessin, työmenetelmien, -välineiden ja materiaalin sekä työn perustana olevan tiedon ja elinikäisen oppimisen hallintana. Yrittäjyys näyttäytyy osana elinikäisen oppimisen taitoja: aloitekykynä ja yrittäjyytenä, jotka ymmärretään tavoitteellisuutena, taloudellisena ja tuloksellisena toimintana sekä itsensä johtamisena. Tässä kaikille yhteisessä elinikäisen oppimisen kehittymisessä kehittyvät rinnalla *yrittäjyysvalmiudet*. Yrittäjyysvalmiudet voidaan ymmärtää taitoina, asenteena ja käyttäytymisenä (kts. esimerkiksi Gibb 1993). Laajemmin ymmärrettynä yrittäjyysvalmiudet sisältävät yksilön kyvyn etsiä ja hyödyntää mahdollisuuksia,

olla itsenäinen, vaikuttaa muihin perehtyneisyydellään ja osata verkostoitua (Gibb 2005). Näkemys yrittäjyydestä osana elinikäisen oppimisen taitoja on kuitenkin melko suppea ja vaarana on, että varsinaisia yrittäjyysvalmiuksia ei kehity.

Yrittäjyys esiintyy perustutkinnoissa myös osana ammatillisesti täydentävää tutkinnon osaa, jossa yhtenä oppiaineena on yhteiskunta-, yritys- ja työelämä-tieto. Siinä opiskelijat arvioivat yrittäjyyden ja yritystoiminnan merkitystä Suomen kansantaloudelle. Tämän oppiaineen tavoitteena on luoda kuvaa *yrittäjyyden yhteiskunnallisesta merkityksestä*. Muita paitsi tutkintoihin sisäänrakennettuja pakollisia yrittäjyyteen liittyviä opintoja ei kaikissa perustutkinnoissa ole. Ainoastaan muun muassa hius- ja kauneudenhoitoalan sekä puutarha- ja hevostalousalan tutkinnoissa opintoihin kuuluvat yrittäjyys ja yritystoiminta, joissa syvennytään oman alan yrittäjyyden erityispiirteisiin. Ammattitaitoa täydentävänä ja laajentavana tutkinnon osana kaikkien alojen opiskelijat voivat kuitenkin valita yrittäjyyden ja yritystoiminnan, mikä liittyy *varsinaisen yritystoiminnan perustamiseen*. Se sisältää toiminnan suunnittelua eri yhteistyökumppaneiden ja sidosryhmien kanssa sekä yrityksessä toimimisen ja sen toiminnan lopettamisen. Yrittäjyyden oppiminen ammatillisessa koulutuksessa on siis varsin monimutkainen ja hajanainen kokonaisuus, ja valinnaisten opintojen osalta keskittyy varsinaisen yritystoiminnan perustamiseen. Edellä mainitun perusteella on tarvetta määritellä yrittäjyyttä tarkemmin ja kohdentaa se siten myös opetussuunnitelmien sisältöihin tiiviimmin. EU komission (European Commission 2009) teettämän tutkimuksen mukaan yrittäjyyden oppimisessa onkin vielä puutteita, kuten esimerkiksi opiskelijoiden rajallinen osallistuminen yrittäjyyden oppimiseen. Lisäksi tutkimuksen mukaan yrittäjyyttä ei ole riittävästi liitetty eri aineisiin ja ammatteihin.

Yrittäjyyskasvatus toimii kahdella tasolla: yleisellä (yrittäjyyden ymmärtäminen koulutusjärjestelmässä) ja koulutuksellisella tasolla (sisältö, kohde, tavoite ja menetelmät) (Fayolle & Gailly 2008, 572). Toisin sanoen yrittäjyyttä voi oppia ja opettaa abstraktina käsitteenä, filosofiana ja lähestymistapana sekä siirtää yrittäjyyden oppimisen ideaali oppilaitoksen pedagogisiin käytäntöihin (Jones & Iredale 2010, 14). Tämä näkemys tukee yrittäjyyden määrittelyä ammatillisen toisen asteen kontekstissa, jotta se voidaan viedä käytäntöön ja oppimiseen sekä opettamiseen. Yrittäjyyden oppiminen voidaan jakaa oppimiseen yrittäjyydestä, oppimiseen yrittäjyyden merkityksestä ja oppimiseen varsinaisesta yritystoiminnasta (Co & Mitchell; Kirby 2004; Hytti & O’Gorman 2004, 13).

Kriittisten näkemysten mukaan yrittäjyys liitetään kuitenkin helposti varsinaiseen yritystoimintaan ja yrittäjäksi ryhtymiseen talouteen keskittyvässä yhteiskunnassa (Komulainen & Keskitalo-Foley & Korhonen & Lappalainen 2010). Miten siis oppia yrittäjyyden taitoja, asennetta ja käyttäytymistä elämää ja työtä varten – ei pelkästään teoreettista liiketoiminnan suunnittelua ja budjetointia, sillä varsinaisen yrityksen perustamiseen löytyy lukuisia oppaita, ja eri organisaatiot tarjoavat apuaan yritystä perustavalle. Koska yrittäjyys voidaan nähdä toimintaan perustuvana ilmiönä, on opettajalla keskeinen rooli muuttaa oppimista toiminnallisemmaksi ja mahdollistaa oppiminen toimimalla ja tekemällä eri oppiaineiden sisällä ja välillä (Gibb 2011, 148).

Yrittäjyyskasvatuksen haasteena on oppimisympäristöjen kehittäminen. Oppimisympäristöjen rakentaminen taas edellyttää yrittäjyyteen ja yrittäjämäiseen toimintaan suuntaavien pedagogisten ratkaisujen, opetusmenetelmien ja niissä olevien mahdollisuuksien hyödyntämistä. Yrittäjyyttä tukevassa oppimisympäristössä (OPM 2009, 17) oppija on aktiivinen, opiskelua voi olla käytännön tilanteissa ja opiskelijat ovat vuorovaikutuksessa yrittäjien ja asiantuntijoiden kanssa. Opetus rakentuu ongelmanratkaisulle ja vuorovaikutukselle, ja opettajan roolina on olla organisaattori, ohjaaja ja oppimisympäristön suunnittelija. Edelleen ministeriön mukaan ammatillisella toisella asteella yritys-elämän yhteistyö ja työelämälähtöiset oppimisympäristöt ovat pohja yrittäjyysvalmiuksien luomiselle³. Opetussuunnitelmissa, jotka ovat opettajan työn suunnittelun perusta, yrittäjyys on kuitenkin hajanainen ja monimutkainen kokonaisuus.

Ammatillisen toisen asteen yrittäjyyden oppimiseen vaikuttaa edellä mainitun tahtotilan mukaisesti sekä sisäinen että ulkoinen konteksti, joissa yrittäjyys määrittyy. Ulkoisena toimii opettajan työtä säätelevät ulkopuolelta esitetyt tavoitteet, yleinen käsitys yrittäjyydestä sekä ympäröivä elinkeinoelämä ja yhteiskunta. Sisäisenä kontekstina on oppilaitos ja ammatillinen ala. Näiden kontekstien välissä opettaja rakentaa prosessin, johon opiskelijat osallistuvat ja jossa yrittäjyyden oppimisen tavoitteet voidaan saavuttaa. Perimmäisenä kysymyksenä ja tämän tutkimuksen ongelmana onkin:

3 Edellä kuvattu on Opetus- ja kulttuuriministeriön yrittäjyyden ja yrittäjämäisen toiminnan tahtotila vuonna 2015. Näiden haastavien tavoitteiden toteuttamiselle on vain kaksi vuotta aikaa.

Miten yrittäjyys määrittyy ammatillisen koulutuksen kontekstissa?

Tämä peruskysymys on tutkittavaksi laaja. Mutta koska kuva yrittäjyyden oppimisesta ammatillisessa koulutuksessa on kovin monimuotoinen, tarvitaan ilmiön määrittelyä. Opetussuunnitelmissa yrittäjyysosaamista on kuvattu useissa kohdissa. Toisaalta Opetus- ja kulttuuriministeriön raportin mukaisesti yrittäjyyden oppimiseen tulee ottaa mukaan myös yrittäjät ja elinkeinoelämä eli useita eri tahoja. Yrittäjyyden oppimista voidaan myös tarkastella koko koulutusjärjestelmän kontekstissa, jolloin oppiminen on jatkumo asteelta toiselle. Määrittelyyn tarvitaan kuitenkin yksityiskohtaisempaa ilmiön tarkastelua.

Pääkysymyksen selvittämiseksi olen asettanut kaksi tarkentavaa kysymystä.

Miten yrittäjyyttä opitaan ja opetetaan toisen asteen koulutuksen kontekstissa?

Millaisia pedagogisia ratkaisuja yrittäjyyden oppiminen ja opettaminen edellyttävät toisen asteen koulutuksen kontekstissa?

Ensimmäinen kysymyksistä johtaa tarkastelemaan oppimista opiskelijoita ja opettajia koskevien artikkeleiden aineistojen ja tulosten avulla. Oppimista verrataan sitten yrittäjän oppimiseen, jota on artikkelissa analysoitu yrittäjien haastatteluaineistojen pohjalta. Toisen kysymyksen selvittämiseksi hyödynnän opettajia koskevasta aineistosta ja tuloksista esille tulleita opettajien kuvaamia oppimismenetelmiä. Vertailukohtana on opiskelijoiden yrittäjämäinen toiminta pienessä yrityksessä onnistumisineen ja puutteineen. Näitä kahta verrataan yrittäjän toiminnalliseen oppimiseen.

Opetussuunnitelmia kehitetään jatkuvasti ja yrittäjyyden oppiminen on yksi keskeisistä alueista. Jotta yrittäjyyden oppiminen voi kehittyä ja muuttua, on kysyttävä vielä:

Millaisia vaatimuksia yrittäjyyskasvatus asettaa toisen asteen opetussuunnitelmien kehittämislle?

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata, miten yrittäjyys määrittyy ammatillisen koulutuksen kontekstissa ja toimintaoppimisen prosessissa opiskelijoiden, opettajien ja yrittäjien näkökulmien mukaisesti ja millaisia ovat näiden eri näkökulmien väliset ristiriidat.

1.5 Liiteartikkeleiden sisältö

Väitöskirjani koostuu viidestä artikkelista, joissa olen analysoinut yrittäjyyden oppimista ammatillisen koulutuksen näkökulmasta. Ensimmäisessä artikkelissa olen arvioinut toimivan yrittäjän oppimisympäristöä ja sen tuomaa näkökulmaa koulutukseen. Opettajien tehtävänä toisen artikkelin mukaan taas on mahdollistaa ja luoda puitteet yrittäjyyden oppimiseksi. Kolmannessa artikkelissa olen kuvannut opiskelijoiden toimintaa pienessä yrityksessä ja sen toiminnallista luonnetta yrittäjyyden oppimisen menetelmänä. Ammatillinen koulutus ei ole yksinäinen saareke, vaan sijoittuu neljännen artikkelin mukaan koko koulutusjärjestelmän jatkumoon – niin myös yrittäjyyden oppimisen kannalta. Viides artikkeli on yhteenveto edellisistä ja yhdistää yrittäjyyden oppimista eri toimijoiden näkökulmasta.

Taulukko 1. Yhteenveto artikkeleiden tutkimusongelmista, aineistoista ja tuloksista

Artikkeli	Tutkimusongelmat	Aineistot	Tulokset
Pienyrittäjän oppimisympäristöt. Teoksessa J. Heinonen & U. Hytti & A. Tiikkala (toim.) <i>Yrittäjämäinen oppiminen: tavoitteita, toimintaa ja tuloksia</i> , 172-198. Turun yliopisto. Turku: Uniprint.	Millainen on yrittäjän sosiaalinen oppimisympäristö? Mitä yrittäjä ympäristössä oppii?	Viiden ammatillisen koulutuksen saaneen yrittäjän teemahaastattelut tiedonhankinnan verkostoista ja tiedon hyödyntämisestä.	Yrittäjä hyödyntää ns. ei-virallisia verkostoja, kuten asiakkaita ja yleistä informaatiota alallaan eniten. Yrittäjä oppii näistä verkostoista itsestään ja yritystoiminnastaan, mahdollisuuksistaan ja yrityksen sekä verkostojen kehittämisestä.

<p>Teaching entrepreneurship in vocational education viewed from the regional and field perspective, <i>Journal of Vocational Education and Training</i>, Vol. 64, No. 3, 365-377.</p>	<p>Millaisia yrittäjyysopintoja opettajat suunnittelivat oppilaitoksen alueen ja ammatillisen alan kontekstissa?</p>	<p>Kymmenen opettajan keskustelut sekä kirjalliset esseeet yrittäjyydestä, opettamisesta ja omasta opettajuudesta yrittäjyyden opettamisessa.</p>	<p>Opettajien mukaan yrittäjyys ja sen oppiminen tulee nähdä alueen ja alan näkökulmasta. Alan yritystoiminta on pohjana tiedolle ja yrittäjyyden ymmärtämiselle. Käytännön oppimisessa ollaan yhteistyössä alan ja alueen yritystoiminnan kanssa. ja huomioidaan alan ja alueen erityispiirteet.</p>
<p>Production of entrepreneurship in small business activities of students, ehdolla julkaisuun <i>Small Business and Enterprise Development</i>.</p>	<p>Mitä ja miten opiskelijat oppivat yrittäjyyttä toimissaan pienessä yrityksessä?</p>	<p>Kahdeksan opiskelijan keskustelut kokoontumisissa yritystoiminnan (opiskelijoiden kioski oppilaitoksessa) kehittämiseksi vuoden aikana.</p>	<p>Opiskelijat oppivat itsestään ja toisistaan toimintaoppimisen prosessissa. He oppivat käytännön yritystoimintaa, ongelmanratkaisua ja reflektointia. Kuitenkin mahdollisuuksien näkeminen ja verkostoituminen oppilaitoksen ulkopuolelle eivät tulleet esille tuloksissa.</p>

<p>Kohti yrittäjyysvalmiuksia – päätöksenteon oppiminen systeemisessä oppimisympäristössä. Teoksessa J. Kansikas & J. Seikkula-Leino & T. Römer-Paakkanen (toim.) <i>Yrittäjyyskasvatuksen muotoutuva maisema – Yrittäjyyskasvatuksen identiteettiä rakentamassa</i>, 108-144. Jyväskylän yliopisto taloustieteiden tiedekunta. Julkaisuja 176/2009.</p>	<p>Miten yrittäjyysvalmiudet kehittyvät päätöksentekoon liittyvän valinnan ja vastuun avulla ammatillisella toisella asteella?</p>	<p>Neljän eri koulutusasteen tutkimus yrittäjyysvalmiuksien kehittymisestä.</p>	<p>Ammatillisen toisen asteen päätöksentekoon liittyy yritystoimintaan ja ulkoa annettujen <i>valintojen mahdollisuus</i>. <i>Vastuu</i> on yhteisestä yritystodellisuudesta. <i>Riskiin</i> liittyy epävarmuuden sietäminen. <i>Erilaisuus</i> on omien vahvuuksien löytämistä ja <i>dialogi</i> on neuvottelutaitojen kehittymistä.</p>
<p>Reflektointi, toimintaoppiminen ja verkostot yrittäjyyden oppimista tukemassa, ehdolla julkaisuun <i>Yrittäjyyskasvatuksen tutkimusseuran julkaisusarja</i></p>	<p>Miten yrittäjyysosaaminen voidaan liittää osaksi ammatillisuutta työssä oppimisen verkostoja hyödyntämällä, uutta tietoa luomalla ja työhön liittyviä aitoja ongelmia ratkaisemalla eli toiminnallisen oppimisen menetelmällä?</p>	<p>Neljän edellisen artikkelin tulosten analysointi</p>	<p>Yrittäjyyden oppiminen työn kontekstissa ammatillisen osaamisen kehittymisen rinnalla soveltuu hyvin ammatilliseen koulutukseen. Reflektointi on tärkeä osayrittäjyyden oppimisessa ja yrittäjän ammattitaidossa.</p>

i. Järvi, Taina (2011) Pienyrittäjän oppimisympäristöt

Tässä artikkelissa tarkastelin ensinnäkin pienyrittäjän sosiaalisia tiedonhankintaverkostoja. Toiseksi tarkastelin, miten yrittäjä käsittelee tietoa kognitiivisen oppimisen prosessissa arvioidakseen tiedon merkitystä päivittäisessä toiminnassaan. Laajempana tavoitteena oli ymmärtää yrittäjän elämää ja oppimista, millaisissa ympäristöissä yrittäjä käyttää tietoa ja millaisessa toiminnassa hän oppii. Artikkelin teoreettisena viitekehyksenä pyrin määrittämään tietoa yrittäjän näkökulmasta. Analysoin ja jaottelin tuloksia De Koningin & Muzykan (1999) sosiaalisen kontekstin ja kognitiivisten toimintojen mukaan. Tulosten mukaan yrittäjille heikot sidokset eli asiakkaat ja yleinen informaatio alalta oli laajin tiedonhankinnan verkosto. Tästä verkostosta kerätyn tiedon avulla yrittäjä oppi itsestään ja kehittyi, kehitti verkostojaan edelleen, näki mahdollisuuksia ja korjasi konkreettisia toiminnassaan havaitsemia epäkohtia. Sisimmässä kehässä olivat yrittäjän vakiintuneet suhteet, jotka eivät olleet mukana liiketoiminnassa eli muut yrittäjät ja esimerkiksi kirjanpitäjä. Tässä verkostossa yrittäjät kävivät keskusteluja ja kehittivät ideoitaan. Tämän toiminnan ydintä oli ajattelu, keskustelu ja palaute. Yrittäjät kehittivät tämän ryhmän avulla liiketoimintaansa alan näkökulmasta, näkivät mahdollisuuksia ja suunnittelivat tulevaisuutta. Toimintaa tukeva ryhmä (esimerkiksi pankit tai yrittäjyyttä tukevat järjestöt) oli eri alojen ammattilaisia, joita yrittäjät tarvitsivat resurssien tai erityisen tietämyksen (esimerkiksi viranomaiset ja yrittäjää koskevat säädökset) takia ideoilleen. Tämä ryhmä jäi kuitenkin varsin vähäiseksi. Tuloksia kirjoittaessani mietin kuitenkin, olisivatko verkostot olleet toisenlaisia, jos haastateltavina olisivat olleet aloittelevat yrittäjät? Onko aloittelevalla yrittäjällä jo vakiintunut asiakasverkosto, josta hakea tietoa? Korostuisiko aloittelevalla yrittäjällä paremmin myös asiantuntijoiden verkosto?

Yrittäjä ei siis opi pelkästään johtaessaan ja vahvistaessaan toimintaansa, vaan oppiminen on prosessi, jossa edellä mainitut oppimisen sisällöt ja verkostot korostuvat. Useat yrittäjyyttä koskevat tutkimukset on tehty kyselymenetelmällä, vaikka tunnetusti yrittäjät ovat kiireisiä käytännön toimijoita, eivätkä välitä paperitöistä. Näyttäisi siltä, että yrittäjä haluaa kertoa tarinoita toiminnastaan ja jakaa kokemuksiaan (McKenzie 2007). Samoin useat tietoa, yrittäjyyttä ja johtamista koskevat tutkimukset on tehty kyselyillä laajoille joukoille suuria yrityksiä. Näiden tutkimusten tuloksia voi soveltaa pieniin, muutaman hengen yrityksiin, mutta yrittäjäkokemukseni mukaan tulokset saattaisivat poiketa, kun tutkitaan pieniä yrityksiä. Mitä suuremmasta yrityksestä on kyse,

sitä merkittävämmäksi nousee henkilöstö ja yrityksen johtaminen. Päätöksiä yrittäjä ei tee yksinään, vaan mukana on esimerkiksi eri osastojen päälliköitä. Näistä syistä johtuen valitsin menetelmäksi teemahaastattelun ja haastateltaviksi jo jonkin aikaa toimineita mikroyrittäjiä eri aloilta.

- ii. Järvi, Taina (2012) Teaching entrepreneurship in vocational education viewed from the regional and field perspectives

Ammatillisen koulutuksen kannalta olisi hyvä päästä vielä syvemmälle eri alojen yrittäjän elämään ja heidän verkostoihinsa, jotta niitä voitaisiin hyödyntää yrittäjyyden oppimisessa, kuten toisessa artikkelissa tuli esiin. Tässä artikkelissa tarkastelin opettajien käsityksiä yrittäjyyden oppimisesta ja opetuksen suunnittelusta. Tarkoituksena oli selvittää, mitä ja miten opettajat suunnittelivat yrittäjyyden oppimisen käytännön toteutusta alallaan ja alueellaan ammatillisessa toisen asteen oppilaitoksessa Pohjois-Suomessa. Eksploratiivisen tutkimusotteen mukaisesti pyrin löytämään aineistosta erilaisia teemoja yrittäjyyden oppimiseksi ja opettamiseksi, jolloin tavoitteena oli saada uusia ideoita suoraan aineistosta. Aineiston käsittelyssä tulivat esiin tutkimusongelmien mukaiset teemat ja niihin liittyvät ilmaukset, mutta mukaan tuli myös teemoja, jotka eivät varsinaisesti liittyneet tutkimuskysymyksiin. Opettajien puheissa taustalla kaikissa teemoissa esiintyi toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen alueen ja alan erityispiirteiden näkökulmasta.

Teemoista ensimmäinen, käsitys yrittäjyyskasvatuksesta, liittyi varsinaiseen yritystoimintaan ja mahdollisuuksien näkemiseen. Opettajat liittivät käsityksen alaansa ja alueeseen, mikä heidän mukaansa auttaa opiskelijoita ymmärtämään yritystoimintaa ja oppimaan sitä, näkemään alueen tarjoamia mahdollisuuksia sekä ymmärtämään yrittäjämäistä asennetta omassa työssään. Opettajien mukaan yrittäjyyskasvatus on kaikkeen opetukseen ja oppimiseen liitettävää. Yrittäjyyden oppimisen kehys toisena teemana oli opettajien mukaan opetussuunnitelma ja oppilaitos instituutiona. Yrittäjyyden oppiminen on ammatillisen toisen asteen opetussuunnitelmissa mukana monella tavalla, sekä kaikkiin tutkintoihin sisällytettynä että valinnaisina opintoina. Näiden lisäksi eri aloilla on painotettu yrittäjyyttä omina opintoinaan. Kokonaisuus on siis varsin sekava ja opiskelija joutuu tekemään ratkaisuja valinnaisten opintojen suhteen, jos hän suunnittelee yrittäjyyttä uravaihtoehtona. Kuitenkin kaikille opiskelijoille olisi saatava perusvalmiudet yrittäjyyteen omalla alallaan eli valmiudet yrittäjyyden ammattiin oman alan ammatillisen osaamisen rinnalla.

Teeman opetusmenetelmät opettajat näkivät käytännönläheiseksi ja alan yritys-toimintaan liitettäväksi, jolloin opiskelijoilla on mahdollisuus tutustua yrittäjän päivittäiseen toimintaan. Käytännössä opettajat pitivät tärkeinä erilaisia projekteja, yritysten toimeksiantoja ja yleensä yhteistyötä alueen elinkeinoelämän kanssa. Neljäntenä teemana, ikään kuin sateenvarjona kaiken yllä, opettajat näkivät paikallisuuden sekä alan yrittäjyyden oppimisen lähtökohtana. He näkivät tiiviin yhteyden yrittäjyydessä ja ammatillisuuteen ja alaan liittyvässä osaamisessa, kuten työssäoppimisessa ja muussa yhteistyössä, joiden mukaan muutenkin ammatillisessa koulutuksessa opitaan ammatti.

iii. Järvi, Taina (submitted) Production of entrepreneurship in small business activities of students

Kolmas artikkeli luo kuvaa siitä, mitä konkreettisessa, pienessä yrityksessä ryhmä opiskelijoita oppi yrittäjyydestä yhden lukuvuoden aikana. Pienessä yrityksessä oppimisen mallin (Gibb 1993) mukaan opitaan taitoja ja asenteita, jotka vaikuttavat käyttäytymiseen. Gibbin (1993) mukaan näihin taitoihin, asenteisiin ja käyttäytymiseen voidaan vaikuttaa ympäristöllä ja tehtävillä, jotka edellyttävät yrittäjyyttä ja joiden avulla on mahdollisuus havaita uuttaja toimia sen mukaan. Oppimisen tarkastelu piti sisällään käytännönläheisen toimintaoppimisen pienessä yrityksessä. Keskeinen kysymys artikkelissa oli, mitä ja miten pienessä yrityksessä käytännössä opitaan. Tulokset osoittivat, että opiskelijat oppivat vertaisiltaan täydentäessään ammattitaitoaan.

Liiketoiminnan oppiminen liittyi päivittäisten ongelmien ratkaisuun, jossa tietoa haettiin mahdollisimman nopeasti yhteisesti hyväksytyistä lähteistä. Tähän liittyi myös palautteesta oppiminen, kun opiskelijat hakivat tietoa toisiltaan ja asiakkailtaan. Yrityksen johtamiseen liittyi vastuun kantaminen ja epävarmuuden sietäminen, jotka ovat keskeisiä taitoja yritystoiminnassa. Ympäristöstään ja yhteistyösuhteistaan opiskelijat oppivat näkemään mahdollisuuksia. Kuitenkin ympäristön hyväksikäyttö, pois lukien oppilaitoksessa olevat asiakkaat, oli varsin satunnaista, eivätkä opiskelijat oikein osanneet hyödyntää koulun ulkopuolista yrityselämää. Tällöin olisi ollut mahdollista oppia muun muassa kopiaimalla vastaavista yrityksistä hyviä käytäntöjä omaan toimintaan. Virheistä oppiminen tuli esille kaikessa toiminnassa, jolloin toimintaoppimisen mukaisesti opiskelijat etsivät ratkaisuja ongelmiin, reflektoivat tietoa ja loivat kokemusten avulla uusia rutiineja yrityksen kehittämiseksi. Opettajan ohjaus-

osaaminen ja perinteisestä opettajan roolista luopuminen oli keskeistä opiskelijoiden yrittäjämäisten taitojen kehittämisessä.

- iv. Haataja, Anita – Hietanen, Lenita – Järvi, Taina – Tompuri, Helena (2009) Kohti yrittäjyysvalmiuksia – päätöksenteon oppiminen systeemissä oppimisympäristössä

Neljäs artikkeli liittyy ammatillisen koulutuksen koko koulutusjärjestelmään yrittäjyyden ja päätöksenteon näkökulmasta. Taito tehdä päätöksiä ei suinkaan ole ainut yrittäjyyteen liittyvä taito, mutta luomamme jatkumo on alkua laajemmille yhteisille nimittäjille yrittäjyyden oppimisessa. Ennen artikkelin kirjoittamista olimme perehtyneet toistemme oppimisympäristöihin, keskustelleet näkökulmistamme sekä etsineet perusteluita ja ilmenemismuotoja yhteisille tekijöille. Niinpä kuvasimme päätöksentekoa viiden eri teeman avulla. Omalta osaltani kuva päätöksen teon oppimisesta perustuu kolmannen artikkelin aineistoon ja tuloksiin.

Ensimmäisenä päätöksentekoon liittyvänä teemana on valintojen mahdollisuus ja niiden hyväksikäyttö. Toisena tuli vastuu omasta ja yhteisestä tekemisestä. Kolmantena mukaan tuli riskin ottaminen, joka oleellisesti liittyy kaikkiin päätöksiin sekä yritystoiminnassa että tavallisessa elämässä. Koska meillä kaikilla opiskelijat ja oppijat toimivat ryhmässä, tulivat erilaisuuden hyväksyminen ja hyödyntäminen sekä kyky ja tarve dialogiin teemoiksi mukaan jatkumoajatteluun. Tuloksena oli, että eri koulutusasteiden yrittäjyyden oppimista tulisi tarkastella jatkumona, jotta yksilöiden erilaisia yrittäjyysvalmiuksia voidaan kehittää. Meille tutkijoina yrittäjyysvalmiudet avautuivat uudella tavalla, kun tarkastelimme niitä yrittäjyyskasvatuksen tekijöitä, jotka meille olivat yhteisiä.

- v. Järvi, Taina (2012) Reflektointi, toimintaoppiminen ja verkostot yrittäjyyden oppimista tukemassa

Väitöskirjan viidennessä artikkelissa luon kootusti kuvaa aikaisempien artikkeleideni tulosten pohjalta yrittäjyyden ammatillisuudesta ja sen oppimisesta ammatillisen toisen asteen näkökulmasta. Tämä muodostunut kuva toimi esiyymmärryksenä väitöstyön yhteenvetoartikkelille. Artikkelissa tuon esiin useita yrittäjyyden erityispiirteitä, etenkin reflektiota yrittäjyyden osaamisalueena ja sen oppimista toimintaoppimisen mallissa. Kolmantena erityispiirteenä

tuon esiin verkostojen tärkeyden yrittäjyydessä, jolloin ne toimivat tiedon lähteenä ja osaamisen kehittämisessä. Vaikka artikkelin lähtökohtana olikin luoda kokoava kuva aikaisemmista tutkimuksista, tuottaa näiden sisällöllinen analyysi syvemmän kuvan yrittäjyyden oppimisesta ja sen liittämisestä ammatin oppimisen rinnalle. Uusien yrittäjyyden oppimistapojen ja oppimisen kontekstien kehittäminen ovat siis keskeisiä oppimisessa ja opettamisessa ammatillisessa koulutuksessa.

1.6 Yhteenvetoartikkelin teemat ja rakenne

Yrittäjyys nähdään usein, varsinkin ammatillisessa koulutuksessa, kiinteästi liiketoimintaan liittyvänä. Aluksi pyrin irti tähän liiketoiminnallisuuteen liittyvästä näkemyksestä taitojen, ominaisuuksien ja käyttäytymisen suuntaan. Tätä näkemystä vahvistivat yrittäjyydestä ja sen oppimisesta tehdyt tutkimukset. Kuitenkin, mitä enemmän sain tietoa ammatillisen koulutuksen yrittäjyyden oppimisesta ja opettamisesta, suuntautui käsitykseni yrittäjyydestä tämän koulutusasteen kannalta yrittäjyyden määrittelemiseen ja yrittäjyyden ymmärtämiseen ammatillisen toisen asteen näkökulmasta. Toisin sanoen kyse on tiedon kontekstuaalisuudesta, joka sisältää prosessuaalisen analyysin, jossa aika on otettu huomioon ja jolloin menneisyys vaikuttaa tulevaisuuden toimintaan (Pettigrew 1997, 339). Ammatillisen koulutuksen kannalta tämä tarkoittaa paitsi oppimisen prosessia, myös sitä kontekstia, jossa oppiminen tapahtuu tietynä aikakautena. Yrittäjyys pitää sisällään sekä taidon harjoittaa liiketoimintaa että yrittäjämäisen asenteen, käyttäytymisen ja toiminnan eli koko oppimisen prosessin. Tähän spiraalimaiseen ja kehittyvään prosessin tuli mukaan uudestaan liiketoiminta, mutta eri näkökulmasta, kuin olin sitä alun perin pohtinut. Ammatilliseen liiketoimintaan liittyivät alueen, alan ja verkostojen erityispiirteet, jotka ovat perustana myös käyttäytymiselle, ominaisuuksille, tiedoille ja taidoille, ja jolloin mukana ovat myös konteksti ja aika.

Yrittäjyys voidaan ymmärtää varsinaisena yritystoimintana, yrittäjyyden merkityksenä yhteiskunnallisesti sekä yrittäjämäisenä toimintana, joiden yhteinen nimittäjä on yrittäjyysvalmiudet. Oppimisessa yhdistyvät tiedot, taidot ja käyttäytyminen, jolloin kaikki kolme osa-aluetta on otettava huomioon yrittäjyyden pedagogiikassa. Luvussa 2 esittelen, miten ymmärrän ammatillisen koulutuksen yrittäjyyden tutkimuksessani ja kuvaan yrittäjyyden pedagogiikkaa toimintaoppimisen näkökulmasta. Koska toimintaoppimisen keskiössä on tieto ja tiedon reflektointi, kuvaan myös tiedon johtamista. Luvussa 3 tarkastelen

tapaus- ja teemahaastattelua kehittävänä tutkimuksena, mitä metodeilla löydettiin sekä mitä ei löydetty ja miksi. Menetelmien osalta pohdin, millaisen kuvan yrittäjyyden opettamisesta ja oppimisesta voi luoda tapaustutkimuksen avulla, sekä miten teemahaastattelun avulla voidaan luoda kuvaa yrittäjän toiminnasta. Luvussa 4 esittelen artikkelien tutkimus- tulosten valossa yrittäjyyden oppimista toimintaoppimisen prosessissa. Luvussa 5 teen yhteenvedon tutkimuksen tuloksista ja pohdin niitä haasteita, joita yrittäjyyden oppiminen asettaa ammatillisen toisen asteen koulutusjärjestelmälle.

2 TYÖN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Kuvaan työn teoreettisia lähtökohtia avaamalla ensin kontekstualismia tutkimuksen lähestymistapana ja tiedon määrittymistä kontekstissa. Kontekstualismin näkökulma avaa ymmärtämään, miten yrittäjyyttä voi määrittää ammatillisen koulutuksen näkökulmasta. Toiseksi avaan yrittäjän oppimista ja yrittäjyyden pedagogiikkaa. Yrittäjän oppiminen liitetään usein yrittäjyyden oppimiseen, koska sen avulla opiskelijalla on mahdollisuus ymmärtää yrittäjyyttä kaikissa sen muodoissa. Kolmanneksi otan mukaan toimintaoppimisen näkökulman yrittäjyyden oppimisen menetelmänä, johon lopuksi liitän yrittäjyyden taidot ja ominaisuudet. Lisäksi avaan ammatillisen koulutuksen yhteyttä työssä oppimiseen, koska se on tärkeä osa ammatin oppimista. Työssä oppiminen toimii myös kontekstina yrittäjyyden oppimisessa, yleisesti alan yrittäjyyden määrittymisessä ja opiskelijan kannalta oman alansa yrittäjyyteen tutustumisessa.

2.1 Tiedon ja osaamisen kontekstuaalisuus

Yrittäjyyden määrittämiseksi tarvitaan määrittelyä tiedonkäsituksesta, jotta voidaan ymmärtää tieto käsitteellisenä kokonaisuutena. Choon (2002, 86-87) mukaan tärkeitä resursseja tiedon luomisessa ovat kokemus ja asiantuntemus, jotka ovat usein hiljaista tietoa. Kokemuksen ja yrittäjyyden liittäminen tiedon luomiseen on keskeistä myös yrittäjyydessä. Käyttökelpoista, eksplisiittistä tietoa luodaan ihmisten välillä ja se liittyy kontekstiin, jossa tietoa reflektoidaan ja luodaan uuden oppimiseksi. Blacklerin (2002) mukaan tämä toiminnallistunut tieto on vain osittain eksplisiittistä, jolloin kontekstin ja tekemisen lisäksi tiedon muodostumiseen vaikuttavat ihmisten läsnäolo ja havainnot ja siihen liittyvät ongelmanratkaisutekniikat. Choo (2002, 86-87) kuvaa ihmisten välillä jaettuja uskomuksia, jotka määrittävät uuden tiedon arvoa ja merkitystä, kun taas Blacklerin (2002) mukaan tämä kulttuuristunut tieto on prosesseissa, joissa jaetaan ymmärrystä. Edellisen perusteella siis tieto, jota yrittäjyyden oppimisessa muodostuu, on sosiaalisesti rakentunutta. Tietokäsitystä voidaan Blacklerin (2002) mukaan vielä laajentaa, jolloin mukaan tulevat sisäistynyt tieto ja koodittunut tieto. Sisäistynyt tieto riippuu hänen mukaansa käsitteellisistä taidoista ja kognitiivisista kyvyistä, kun taas koodittunut tieto on käsitteellisinä kirjoitina tai esimerkiksi käsikirjoitina. Pettigrew (1997) taas esittää, että nämä kaikki tiedon lajit muodostuvat sekä ulkoisissa että sisäisissä konteksteissa ja

niiden välisessä prosessissa, joihin vaikuttaa aika, paikka ja tilanne. Prosessi on hänen mukaansa sarja yksilöllisiä tai yhteisöllisiä tapahtumia, toimintoja tai aktiviteetteja, jotka kehittyvät ajan myötä kontekstissaan ja jossa menneisyys muokkaa aina tulevaisuutta. Tässä tutkimuksessa yrittäjyyden määrittäminen nähdään prosessina, jossa toimijoina ovat opettajat, opiskelijat ja yrittäjät, ja jossa tietoa muodostuu sosiaalisessa prosessissa.

Opiskelijat rakentavat tietoa ympäristöstään, verkostoistaan, oppimisestaan ja kokemuksistaan. Raelinin (1999, 117) mukaan yrittäjyyden oppiminen on tehokkainta, kun se perustuu reaaliaikaisiin ongelmiin aidossa työympäristössä. Tässä tutkimuksessa se tarkoittaa esimerkiksi työssä oppimista, jolloin mukaan tulee kokemuksen hyödyntäminen oppimisen prosessissa. Mahdollisuuksien havaitseminen on *mitä* -tietoa. Se tarkoittaa kaikkea todellisuutta ihmisen ulkopuolella. Kokemuksen hyödyntäminen taas on *miten* -tietoa, joka tarkoittaa toiminnan ja tekojen maailmaa. (Raelin 2008, 68.) Opiskelijoiden kontekstia voidaan kuvata Barabin ja Rothin (2006) kehrittelemän opetus-suunnitelmateorian (osaamisen ekologiaperustainen tuottaminen) mukaisesti, jolloin se rakentuu kolmen peruskäsitteen varaan: tarjoustarjoustot, toimintavalmiudet ja elämismailmat. Tarjoustarjousto tukee opiskelijan osallistumista verkoston toimintaan ja auttaa havaitsemaan ympäristöstä saatavaa informaatiota sekä luo edellytyksiä tiedon hankinnalle. Toimintavalmiudet ovat ominaisuuksia, jotka opitaan yksilön ja ympäristön välillä. Ne mahdollistavat asiantuntemuksen muodostumisen, joka on mahdollisimman lähellä ammatillaisen, tässä tapauksessa yrittäjän, ajattelua ja toimintaa. Elämismailma taas liittyy yksilöiden jokapäiväiseen elämään ympäristössään. Vaikka ympäristö on sama, ovat yksilölliset kokemukset erilaisia. (Poikela 2009.) Näin mukaan tulee myös tiedon sosiaalinen luonne, jota voidaan kuvata henkilökohtaisena tietona ja joka syntyy kohtaamisissa ihmisten ja asioiden kanssa. Tässä kontekstissa ja eri toimijoiden vaikutuksessa opiskelija muokkaa tietoaan siitä, mitä yrittäjyys hänelle on.

Yrittäjän konteksti on se, jossa hän voi nähdä mahdollisuuksia toimintaansa varten, mutta toisaalta konteksti voi myös asettaa toiminnalle rajoja. Welterin (2011, 178) mukaan yrittäjyyden kontekstuaalisuuden huomioiminen tutkimuksessa on paitsi ilmiön näkemistä monimuotoisena, mutta myös vaikuttamista yrittäjyydestä käytävään keskusteluun. Welter (2011, 168) jakaa yrittäjyyden kontekstin neljään ulottuvuuteen: liike-elämään, sosiaalisuuteen, paikallisuuteen ja institutionaalisuuteen. Näiden ulottuvuuksien mukaisesti

ammattillisen toisen asteen koulutuksen yrittäjyys on siis vahvasti sidoksissa alan ja alueen liike-elämään ja aikaan eli kilpailutilanteeseen ja markkinoihin. Toiseksi koulutukseen ja yrittäjyyteen vaikuttavat verkostot ja suhteet verkostoihin, kuten esimerkiksi perheen rooli sosiaalisena verkostona ja millaisen mallin se antaa opiskelijalle yrittäjyydestä. Kolmanneksi paikallisuus, yrittäjyyttä tukeva infrasuorite ja kunnallinen päätöksenteko vaikuttavat omalta osaltaan yrittäjyyteen. Se, miten eri instituutioissa suhtaudutaan yrittäjyyteen, esimerkiksi oppilaitoksissa ja opetussuunnitelman perusteissa, vaikuttaa siihen, miten yrittäjyys määrittyy ja mitä yrittäjyyden oppiminen ja opettaminen on ammatillisessa koulutuksessa.

Edellä mainitut ulottuvuudet muokkaavat tietoa, jolloin tiedosta tulee kontekstuaalista. Lisäksi konteksti sisältää mahdollisuuksia, joiden havaitsemiseen tarvitaan reflektointia. Mahdollisuuksien havainnointi ja reflektointi onkin yrittäjyyden ydintä. Tämän tutkimuksen tehtävänä on Blackleria (1995, 1023) mukaillen tutkia tietämistä enemmän toimintana kuin ihmisillä olevana tietona. Tieto on ilmiönä tietyissä yhteyksissä, jolloin se on 1) välittynyttä ja näkyy yhteistyön ja kontrollin systeemeissä, 2) situationaalista ja on aikaan ja paikkaan sijoitettavissa, 3) väliaikaista, jolloin se voidaan ymmärtää jatkuvasti kehittyväksi, 4) pragmaattista olemalla tavoitteellista ja päämääräorientoitunutta sekä 5) kiisteltyä, koska valta ja tieto liittyvät yhteen (Blackler 1995, 1039-1042).

2.2 Yrittäjyyden pedagogiikka

Yrittäjyyden oppimiseen liitetään usein yrittäjän tapa oppia (mm. Cope 2005, Gibb 1993; 1997). Gibbin (2008, 131; 2009, 214) mukaan yrittäjyys on tapa tehdä, ajatella, nähdä asioita, oppia, kommunikoida, organisoida ja tuntee. Luettelo jää kuitenkin avoimeksi, jos sitä ei täydennetä selityksillä, mitä hän on eri asioilla tarkoittanut. Gibb (2008) selittää yrittäjyyttä seuraavasti: tapa tehdä on yrittäjän intuitiivista mahdollisuuksien näkemistä ja päätöksentekoa rajoitetun tiedon perusteella, tapa ajatella perustuu kokemukseen ja emotionaaliseen älykkyyteen, tapa kommunikoida taas on informaalin tiedon käsittelyä yrittäjälle tutussa ja luotettavassa verkostossa, tapa organisoida perustuu informaaliin tietoon ja yrittäjän persoonaan sekä johtamistyyliin, tapa tuntee johtuu yrittäjän arvoista ja kokemuksesta sekä tahdosta kontrolloida toimintaa, ja tapa oppia on seurausta edellisistä. Hänen mukaansa yrittäjä luottaa tekemiseen, kokemukseen, esikuviin sekä luovaan ongelmanratkaisuun. Tätä Gibbin mallia voi verrata Sarasvathyn (2001) näkemykseen yrittäjästä päätöksenteki-

jänä, havainnoijana, verkostoitujana ja itsensä arvioijana. Keskeistä molemmissa malleissa on, että yrittäjä omalla tyylillään havainnoi ja kerää tietoa sekä toimii erilaisissa tilanteissa joustavasti. Tällaista yrittäjän tapaa toimia ja oppia voidaan hyvin verrata yrittäjyyden oppimiseen ja ottaa huomioon yrittäjyyden oppimisen sisältöjä ja pedagogiikkaa suunniteltaessa. Molempien mallien mukainen yrittäjän oppiminen sovellettuna yrittäjyyden oppimiseen edellyttää esimerkiksi, että opiskelijoilla on mahdollisuus olla riittävän kauan yrittäjän mukana ja tutustua yrittäjän ominaiseen tapaan toimia. Tällöin opiskelijoille voi muodostua moniulotteinen kuva yrittäjyydestä. Ammatillisen opettajan kannalta tämä on haastavaa ja kyseenalaistaa perinteisen opetuksen periaatteet. Tuloksena voi kuitenkin olla, että opiskelijat ymmärtävät yrittäjyyttä, sen arvoja, verkostoja, sietävät epävarmuutta, osaavat reflektoida ja tehdä päätöksiä.

Yrittäjän kannalta osaaminen on siis paljon muutakin kuin liiketoiminnan aloittamista ja liiketoimintamahdollisuuksien havaitsemista. Se on menetelmällistä osaamista, kuten kykyä ratkaista ongelmia ja hyödyntää sosiaalisia taitoja. Näitä hyödyntämällä yrittäjä hakee tietoa toimintaansa varten (Klapper & Tegtmeier 2010, 555) eli yrittäjyys voidaan nähdä sekä tieteenä että taiteena (Anderson & Jack 2008). Onstenk (2003) taas jakaa yrittäjän osaamisen kolmeen alueeseen: avaintaitoihin, johtamiseen ja yritystoiminnalliseen osaamiseen. Avaintaitoja ovat ongelmanratkaisukyky, luovuus, verkostojen hyödyntäminen, neuvottelutaidot, taito suunnitella ja tehdä päätöksiä (Cope 2005; Gibb 1993; Frank 2007, 639-640). Johtaminen liitetään usein isoihin yrityksiin, mutta yksinyrittäjäkin johtaa suunnittelua, tietoa ja ylipäättään oman yrityksensä koko toimintaa (Cope 2005; Onstenk 2003; Frank 2007; Gibb 2011, 154). Toiminnalliseen osaamiseen liittyy kyky nähdä ja analysoida mahdollisuuksia, kyky verkostoitua ja kommunikoida verkoston kanssa sekä yhdistää taidot yrittäjän arkeen (Onstenk 2003). Tämä tarkoittaakin yrittäjyyden käytännön⁴ elementin liittämistä oppimiseen. Euroopan tasolla sen ymmärtäminen näyttäisi olevan vielä puutteellista (European Commission 2009). Osaamisen kehittymiseksi tarvitaan toiminnallista pedagogiikkaa, jossa yhdistyvät toiminta, taidot ja ominaisuudet verkostojen, tiedon ja reflektion kontekstissa.

Yrittäjyyskasvatus on monitieteellistä, monitahoista ja sen toteutuksessa on testattu useita erilaisia pedagogisia menetelmiä. Yrittäjyyden oppiminen on aktiivista, yhteydessä yksilön kehittymiseen ja käytäntöön (Rae 2000; Cope & Watts 2000; Cope 2005). Kokeilemalla ja kokemuksesta oppiminen on jo

kauan ollut ominaispiirre yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikassa. Se nähdäänkin avaintekijänä opintojen suunnittelussa, koska se mahdollistaa reflektoinnin todellisen ympäristön kanssa (mm. Greene & Katz & Johannisson 2004, Heinonen & Akola 2007, 9; 238; Kuratko 2005). Yrittäjyyttä opitaan toiminnassa ulkopuolisen maailman kanssa, jossa yhteistä ja yksilöllistä tietoa jaetaan ja kehitetään yritystoimintaa varten (Gibb 1997, 16; Rae 2005, 332). Oppimisen malleja yhdistää ongelma, tieto, reflektointi, kokeileminen ja kokemuksesta oppiminen, ja jotka kaikki yhdistyvät Revansin (1982) toimintaoppimisen mallissa. Toimintaoppiminen on Revansin (1982) mukaan prosessi, jossa käsitellään aitoja, työhön liittyviä, ongelmia yhdessä ryhmän kanssa (tässä tapauksessa myös luontevasti verkostojen kanssa). Ongelmanratkaisussa käytetään osallistujien tietoa, kokemusta ja taitoja, joiden avulla ongelma voidaan ratkaista ja joka ratkaisu viedään käytännön työhön testattavaksi. Tulosten avulla uutta tietoa reflektoidaan ja tehdään johtopäätökset sen soveltuvuudesta. Tätä sykliä toistetaan, kunnes ongelma kokonaisuudessaan on ratkaistu.

2.3 Toimintaoppiminen ja yrittäjyyden oppiminen

Yrittäjän työ on riskialtista, epävarmaa ja moniselitteistä. Yrittäjä oppii tekemällä (Cope & Watts 2000; Rae & Carswell 2001). Hän toimii ja oppii kokeilemalla ja erehtymällä (Gibb 1997). Tähän liittyy valintojen tekemistä epävarmoissa tilanteissa ja oppimista odottamattomista toiminnan seurauksista. Toimintaoppimisessa yrittäjällä on mahdollisuus pohtia valintoja, toimintaa ja kokemuksia muiden yrittäjien kanssa (Pittaway & Missing & Hudson & Maragh 2009). Oppiminen on siis sosiaalinen prosessi, joka kannustaa reflektioon ja yhteisöllisyyteen (Cope 2005; Clarke & Thorpe & Andersson & Gold 2006). Sosiaalisuus tuottaa yrittäjälle uusia näkökulmia ongelmiin ja hänellä on mahdollisuus yhdessä muiden kanssa pohtia toiminnan tuloksia ja oppia kokemuksesta (Clarke ym. 2006; Pittaway ym. 2009). Yrittäjä valitsee kumppaneikseen kuitenkin niitä, jotka ymmärtävät hänen kokemuksiaan (Gibb 1997), usein saman alan yrittäjiä. Clarke ym. (2006) tutkimuksen mukaan yrittäjät kokivat yhteistyön hyödylliseksi, koska reflektoinnin avulla toiminta ja siihen liittyvät oletukset muuttuivat sanalliseen muotoon, yhteisössä jaettiin käytäntöjä ja yrittäjällä oli mahdollisuus nähdä toimintaansa strategisemmin ja yhdessä muiden kanssa. Yrittäjyyden oppimiseen soveltuu hyvin toimintaoppimisen malli, koska se mahdollistaa joustavan oppimisen, se on toimintaan ja

ongelmanratkaisuun perustuvaa ja se sisältää sosiaalisen oppimisen (Gibb 2009; Pittaway ym. 2009, 285; Rae 2009).

Valinnat, joita yrittäjä tekee, ovat tilannesidonnaisia ja kokemustietoon perustuvia. Copen (2005) mukaan kokemuksen reflektointiin liittyy neljä oleellista muotoa: menneisyyteen katsominen, sisäänpäin katsominen ja itsensä havainnointi, ympäristön havainnointi ja toiminnan vaikutusten arviointi tulevaisuudessa. Yrittäjyyteen liittyy siis tulevaisuusorientaatio ja aikaisempien kokemusten reflektoinnilla ja tässä hetkessä olevien ongelmien ratkaisulla ja toiminnalla on vaikutus tulevaisuuteen (Pittaway ym. 2009, 268). Yrittäjä kehittää osaamistaan sisäisen ja ulkoisen kontekstin välisessä toiminnallisessa prosessissa katsoen sekä taaksepäin että eteenpäin. Koska pienyrittäjä ei aina hae toiminnan kasvua, vaan tyytyy toimintaansa sellaisenaan epävarmassa ja kompleksisessa ympäristössä (Gibb 2009), ei tähän tutkimukseen ole otettu mukaan kasvuyrittäjyyttä koskevia tutkimuksia.

Edellä mainittu kuvaa yrittäjän oppimista, jossa Taylorin (2007, 188) mukaan toimintaoppiminen mahdollistaa yhteisöllisyyden, dialogisuuden ja reflektiivisen oppimisprosessin. Näitä elementtejä voidaan hyödyntää yrittäjyyden oppimisessa. Opiskelijoilla on näin mahdollisuus perehtyä yrittäjämäiseen käyttäytymiseen ja oppimiseen (Gibb 2002; Gibb 2008; Cope 2005) sekä soveltaa saavutettua osaamista toiminnassaan. Raen (2009, 296) tekemässä tutkimuksessa opiskelijoiden toimintaoppimisessa ja sosiaalisessa osallistumisessa havaittiin, että opiskelijoilla kehittyivät yrittäjämäiset taidot, liiketoiminnan ymmärtäminen sekä parantunut kyky tehdä päätöksiä. Ohjaajan pitää tutkimuksen mukaan kuitenkin ymmärtää liiketoiminnan ja yksilön erilaisia tarpeita ja opiskeltavia aloja yrittäjyyden näkökulmasta.

Toimintaoppimisen, kuten myös kokemuksellisen oppimisen ydin on autonominen opiskelija: miten hän oppii, milloin ja missä (Revans 1982; Hytti & O’Gorman 2004). Oppiminen on kontekstisidonnaista, jolloin oppiminen sijoittuu todellisiin tilanteisiin ja ongelmien ratkaisuun aidoissa työtilanteissa kokeillen ja reflektoiden (Hytti & O’Gorman 2004). Näihin konteksteihin opiskelija sitoutuu epävarmoissa tilanteissa, joissa ajattelu ja reflektointi tuottavat uutta tietoa ja osaamista (Chiva & Alegre 2005). Käytäntöön ja toimintaan perustuvassa oppimisessa aidot tilanteet luovat oppimisen kontekstin, jossa tarvittavia tietoja ja taitoja voidaan oppia. Opiskelijoilla on siten mahdollisuus hyödyntää kokemusta (know how) ja uutta tietoa (know what) eli kokemus

ja teoria ovat kiinteässä yhteydessä. Kokemuksellinen oppiminen keskittyy yksilön oppimiseen, mutta työyhteisöissä ja aidoissa työtilanteissa tietäminen ja osaaminen ovat sosiaalinen prosessi. Toiminta- ja käytännön oppimisessa opiskelijoiden täytyy tehdä yhteistyötä ja huomioida myös toistensa oppiminen, tietäminen, kokemukset ja yhteinen reflektointi. Reflektiolla ymmärretään tässä prosessia, jonka avulla Kingin (2000) mukaan opiskelija pohtii toimintaansa, aiemmista kokemuksista opittua ja miten hän käyttää opittua tulevissa tilanteissa. Opiskelijoille yhteistyö on arvokasta yksilöllisesti, sosiaalisesti ja oppimisen kannalta (Hynes & Costin & Birdthistle 2011, 19). Yhteistyö rakentaa luottamusta yksilöiden välille, tekee toiminnasta mielekästä ja valmentaa oppimiseen ja toimimiseen työssä. Yhteistyö valmentaa suhteiden luomiseen myös koulun ulkopuolelle, jolloin opitaan ratkaisemaan ongelmia, perustelemaan omaa kantaa, kommunikoimaan ja kuuntelemaan muiden mielipiteitä, tekemään päätöksiä ja johtamaan tietoa ja osaamista. Kokemuksesta oppiminen ja reflektio yhteistyössä muiden kanssa edellyttää opiskelijan aktivoitumista omaan oppimiseensa, josta hän on vastuussa ja jossa opiskelija on työelämälle tyypillisissä ongelmanratkaisijan, päätöksentekijän ja neuvottelijan rooleissa (Hynes & Costin & Birdthistle 2011, 20).

Opettajan kannalta yrittäjän ammatillisuuden ymmärtäminen, käytännön kokemus yrittäjyydestä ja yhteistyön rakentaminen yritysten ja oppilaitosten välille näyttäisi olevan oleellista (European Commission 2009). Opettajan tehtävänä on näin olla yrittävä innostaja, joka etsii ja hyödyntää mahdollisuuksia muutokseen, rakentaa verkostoja, varmistaa sidosryhmien tuen ja luo innovatiivisia menetelmiä oppia yrittäjämäisesti (Gibb 2011, 149). Opiskelijan kannalta yrittäjämäisen oppimisympäristön rakentaminen mahdollistaa suuremman vastuun omasta oppimisesta, jolloin opettaja toimii oppimisprosessin ohjaajana ja täten mahdollistaa itsenäisen ajattelun ja toiminnan (Jones & Iredale 2010). Raen (2009) tutkimuksen mukaan opiskelijat tarvitsivat ohjelman aikana ohjausta, jota ei voinut etukäteen suunnitella, ohjauksen tarve oli usein äkillistä, tiettyihin tilanteisiin liittyvää. Toisin sanoen opettajalta edellytetään yrittäjämäistä toimintaa, epävarmuuden sietämistä ja luovuutta.

Yrittäjyyden realisoituminen ei ole pelkästään koulun tai opettajan arvioinnin vastuulla, vaan se liittyy yhteiskunnalliseen systeemiin, joka myös toteuttaa yrittäjyyskasvatusta käytännössä (Pihkala & Ruskovaara & Seikkula-Leino & Pihkala 2011, 33). Lisäksi yrittäjyyskasvatuksen vaikutukset ammatillisessa koulutuksessa näkyvät viiveellä (Tiikkala & Seikkula-Leino & Ruskovaara &

Hytinkoski & Troberg 2011, 239). Osaamisen määrittely ja yrittäjyyden oppimisen arviointi on ongelmallista, koska aiottujen oppimistulosten ja niiden liittäminen oppimisen suunnitteluun on monimuotoista. Ongelmana on myös yrittäjyyden oppimisen arviointia koskevan tutkimuksen vähäisyys. (Pittaway & Hannon & Gibb & Thompson 2009.) Yrittäjyyden pedagogiikkaan kiinnitetään huomiota, mutta samanaikaisesti ei kehitetä yhtä luovia arviointimenetelmiä, joita voivat olla esimerkiksi itsearviointi, vertaisarviointi ja sidosryhmien tekemä arviointi (Pittaway ym. 2009; Hytti ym. 2010). Useat yrittäjyyden oppimisen menetelmät perustuvat opiskelijoiden väliseen yhteistyöhön, jolloin vertaisarviointi on luontaista. Varsinkin ammatillisen toisen asteen tiivis yhteistyö elinkeinoelämän kanssa mahdollistaa myös työelämän arvioinnin, joka alan ammatillisen osaamisen arvioinnissa tulee esiin osaamisen näytöissä. Yrittäjyyden osaamista arvioidaan opetussuunnitelman perusteiden, arvioinnin kohteiden ja kriteerien mukaisesti, kuten esimerkiksi tavoitteellisena, taloudellisena ja tuloksellisena toimintana sekä itsensä johtamisena. Toimintaoppimisen mallista voi siis olla hyötyä myös oppimisen arvioinnissa, koska siinä on selkeät vaiheet ja oppimisen kohteet.

2.4 Toimintaoppimisen malli

Revansin (1982) malli toimintaoppimisesta on alun perin kehitetty yritysten johtamiseen ja organisaatioiden oppimiseen. Toimintaoppimisen mallia hyödynnetään edelleen yrittäjän johtajuuden kehittymiseksi, koska oppiminen on sosiaalista, keskittyy ongelmanratkaisuun ja se edellyttää ongelmaan kohdistettua toimintaa (Pittaway ym. 2009, 265). Toimintaoppiminen ei sisällä pelkästään tekemällä oppimista ja sosiaalista oppimista, vaan sen tehtävänä on ohjata oppijaa refleктоimaan, hankkimaan uutta tietoa ja mikä tärkeintä, mallintamaan kokemusta (Gibb 2009, 223).

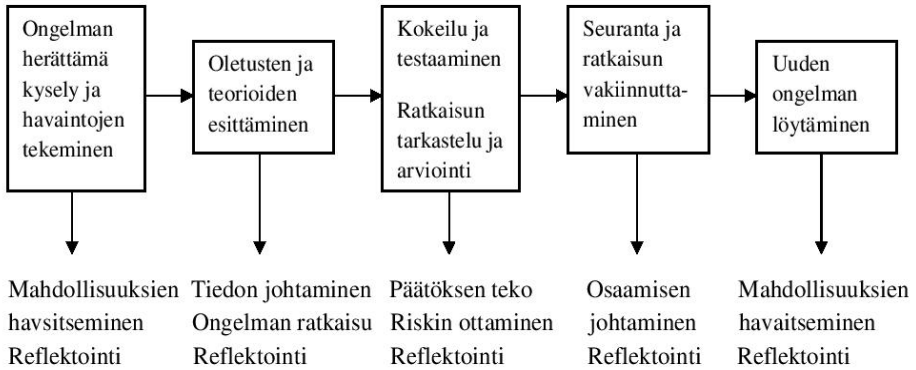
Revans (1982) kuvaa toimintaoppimista kaavalla $L = P + Q$, jossa L tarkoittaa oppimista, P koulutusta ja tiedonhankintaa ja Q kysymysten tekemiseen perustuvaa oppimista tilanteissa, joissa tieto on epävarmaa ja joissa ongelmat liittyvät aitoihin työtilanteisiin. Toimintaoppimisen ydintä ovat olemassa olevan tiedon ja kokemusten uudelleen tulkinta. Se on sosiaalinen prosessi, jossa oppijat havaitsevat aikaisemman tiedon riittämättömyyden kyseessä olevaan tehtävään ja joka saa oppijat tutkimaan uusia ideoita. Revansin (1982) mallissa toimintaoppiminen on viisivaiheinen prosessi, joka alkaa toiminnassa esiin tulleen ongelman herättämästä keskustelusta ja havaintojen tekemisestä, ja jolle

ongelmalle ei aluksi ole ratkaisua osallisten tiedon ja kokemuksen perusteella. Kuten yrittäjän oppimisessa ongelmille on tyypillistä, että niihin liittyy riskiä ja epävarmuutta. Lisäksi prosessissa esiin tulevat ongelmat ovat monimutkaisia ilman selvää ratkaisua (Marsick & O'Neil 1999, 164). Nämä ominaisuudet liitetään usein myös yrittäjyyden oppimiseen. Revansin (1982) mallissa osalliset luovat yhdessä uuden näkemyksen ongelman ratkaisemiseksi ja kokeilevat sen toimivuutta. Tämän jälkeen tuloksia arvioidaan: mikä toimi, mikä ei toiminut ja miksi. Näin saatu ratkaisu vakiinnutetaan työhön ja prosessi lähtee taas alusta uusien ongelmien löytämisen vaiheella. Toimintaoppiminen näyttäisi siis tukevan ongelmanratkaisua aidoissa, ennakoimattomissa tilanteissa, ongelmien ratkaisuun sitoutunutta ryhmässä tapahtuvaa reflektointia sekä yksilöiden vastuuta omasta ja ryhmän oppimisesta toiminnassa.

Asiantuntijat toimivat Revansin (1982, 750-760) mukaan P puolella, jolloin heidän on vaikea toimia tilanteissa, joissa tietämys ei enää päde. Kun toimintaoppimisessa ydin on Q:ssa, tukee se oppimismenetelmänä myös horisontaalisen osaamisen kehittymistä eli osaamisen siirtämistä tilanteesta toiseen tulevaisuudessa. Toimintaoppimisessa Greyn (2001, 319) mukaan nousee esiin muuttuvan, siirrettävän ja pitkän tähtäimen osaamisen syvyys ja laatu. Yrittäjyyden oppimisen kannalta vertikaalinen ja horisontaalinen osaamisen kehittyminen edellyttää, että opiskelijoilla on mahdollisuus tutustua erilaisiin yrityksiin ja yrittäjiin sekä erilaisiin yritystoiminnassa esiin tuleviin tilanteisiin ja ongelmiin.

Kuvio 2 on yhteenveto yrittäjyyden oppimisesta sovellettuna toimintaoppimisen malliin, jossa yrittäjyyden oppiminen ja osaamisen alueet liittyvät toimintaoppimisen prosessiin. Tämän mallin tarkoitus on testata yrittäjyyden oppimista prosessissa ja siihen liittyvissä taidoissa. Onnistuessaan se luo pedagogisen mallin yrittäjyyden oppimiseen ja mahdollisuuden selkeyttää myös arviointia tiettyihin oppimisprosessin vaiheisiin ja niihin liittyviin taitoihin.

Kuvio 2. Ongelmanratkaisun sykli (Revans 1982) liitettyä yrittäjyyden osaamiseen ja oppimiseen.



Olen liittänyt Revansin (1982) prosessin jokaiseen vaiheeseen liittyvät yrittäjyyden taidot, joista taito reflektoida liittyy kaikkiin vaiheisiin ja on siten yksi tärkeimmistä taidoista. Ensimmäisessä vaiheessa oleellista on ongelman pohdinta sekä ongelman ratkaisemiseksi tarvittavien mahdollisuuksien löytäminen. Toisessa vaiheessa johdetaan hankittua tietoa ja pohditaan mahdollisia ratkaisuja. Kolmanteen vaiheeseen liittyvät kyky tehdä päätöksiä eri vaihtoehtojen välillä ja ottaa vastuu niiden mukanaan tuomasta riskistä. Kun ratkaisua on testattu ja saatu siitä tuloksia eli opittu, on neljännen vaiheen keskeinen taito johtaa tätä saavutettua osaamista. Osaamisen johtaminen⁵ tarkoittaa tässä ratkaisun vakiinnuttamista tai ratkaisun siirtämistä muuhunkin toimintaan. Viides vaihe aloittaa syklin taas alusta ja näkyvissä voi olla jo tehdyn ratkaisun aiheuttamia uusia esiin tulevia ongelmia. Yrittäjälle keskeistä on taito johtaa, joka tässä nähdään kykyä hyödyntää tietoa, tehdä päätöksiä sekä hyödyntää kokemusta ja oppimista. Kuvaan seuraavaksi tarkemmin kuviossa esitettyjen taitojen linkittymistä toimintaoppimisen prosessiin yrittäjyyden oppimisen näkökulmasta.

⁵ Osaamisen johtaminen eli kyvykkyiden siirtäminen on tässä esimerkiksi opiskelijan kannalta sitä, että hän voi hyödyntää yrittäjyysvalmiuksiaan oman elämänsä hallinnassa, työssä toisen palveluksessa tai toimimalla yrittäjänä.

2.4.1 Taito reflektoida ja nähdä mahdollisuuksia ongelmanratkaisussa

Järvisen, Koiviston & Poikelan (2000, 78) mukaan ammatillinen kehittyminen on mahdollista vain reflektiivisen praktiikan, kokemukseen ja käytäntöön perustuvan tiedon muodostuksen kautta. Ammatillisessa koulutuksessa hankittu käsitteellinen tieto muuttuu toiminnan kautta yrittäjän persoonakohitaiseksi osaamiseksi, joka Mezirowin (1991) mukaan on todellisuuden jäsentämistä erilaisten vaihtoehtojen perusteella. Olennaista on reflektio, joka on työn ja toiminnan reflektointia ammatin harjoittamisen tilanteissa toiminnan aikana tai toiminnan jälkeen (Schön 1983). Yrittäjyyden kannalta reflektio on erityisen tärkeää, koska kokemukset ovat vaikeaselkoisia ja koska toimitaan epävarmoissa olosuhteissa ja ratkaistaan ongelmia (Neck & Green 2011, 65). Reflektio on siis keskeinen elementti yrittäjyyden oppimisessa.

Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teoriassa reflektio on yhtenä oppimissyklin vaiheena ja se on määrättyssä kontekstissa olevan kokemuksen havainnointia (reflection on action) yhdessä muiden oppijoiden kanssa. Reflektio siis ylläpitää oppimistoimintaa tekemisen ja ajattelun välillä (Poikela 2008, 68). Schön (1983) taas liittää reflektion myös toimintaan sillä perusteella, että myös toimintaa on mahdollista pohtia sen aikana (reflection in action). Yrittäjyyden oppiminen on enemmänkin menetelmä, kuin pelkkä oppisisältö, jolloin reflektointi käytännön tilanteissa auttaa opiskelijoita keskustelemaan ja ymmärtämään oppimaansa (Neck & Greene 2011, 68), toisin sanoen oppimisen omaksumista ajattelun ja reflektion avulla käytännönläheisesti. Reflektointia voi olla myös kun valmistaudutaan toimintaan (reflection for action) (McAlpine & Weston & Beauchamp & Wiseman & Beauchamp 1999), jolloin reflektointi voidaan liittää kokemuksellisen oppimisen kaikkiin oppimista tuottaviin vaiheisiin (konkreettinen kokemus, reflektiivinen havainnointi, abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen toiminta) (Poikela 2005). Uuden tiedon hankinta, käsitteiden omaksuminen ja käyttö sekä mallintaminen ja suunnittelu ovat olennainen osa toimintaan valmistautumisessa (Poikela 2008, 69). Mezirowin (1991) käsityksen mukainen kriittinen reflektio on syvällistä tiedostamista ja eroaa rutiininomaisesta ja yksinkertaisesta reflektoinnista. Mezirowin (1995a, 8; 1995b, 17,29) mukaan kyse on siis merkitysperspektiivien taustalla olevien ennako-oletusten pätevyysarvioinnista, oletusten mukaisten lähteiden ja seuraamusten tutkimisesta sekä aiemmin tapahtuneen oppimisen ennako-oletusten kyseenalaistamisesta. Ongelmallista on oppimisen ja opettamisen näkökulmasta erottaa, onko kyseessä syvälinen tiedostaminen (tavoitteellinen)

vai yleinen pohdinta aiheesta (Taylor 2007; Procee 2006). Kemmis (1989) näkee kriittisen reflektion sosiaalisessa, kulttuurisessa ja historiallisessa kontekstissa. Hänen mukaansa kaikenlainen reflektion tutkiminen, jossa näitä elementtejä ei huomioida, on harhaanjohtavaa ja rajallista. Reflektion tutkimisen pitäisi siis olla kontekstualismin mukaisesti aikaan, paikkaan ja sosiaaliseen ympäristöön sidottua.

EU Komission (European Commission 2009, 24) raportissa korostetaan opettajan yrittäjyyden oppimista samanlaisessa oppimisprosessissa kuin se opiskelijoillakin on: ideointi ja toteuttaminen, oppimisen jatkuva arviointi, taitojen ja tietojen vahvistaminen ja koko prosessin kehittäminen. Tämä edellyttää taitoa reflektoida omaa ja muiden kokemusta, jolloin reflektio on keskeinen oppimiselle ja kehittymiselle. Toisin sanoen pohdintaa siitä, miksi opettaa sen sijaan, että opettaja pohtisi mitä ja miten opettaa (Taylor 2007, 178). Ohjauksessa keskeistä on oppijoiden reflektointitaitojen kehittäminen, jolloin kyse on reflektiivisestä ohjaamisesta (Poikela 2008, 70). Opettajan tehtävänä on ohjata opiskelijoita selviytymään informaatioyhteiskunnassa ja oppia arvioimaan eri lähteistä saatavaa tietoa ja sen käyttökelpoisuutta. Poikelan (2008, 77-78) mukaan tässä yhteiskunnassa ”on pulaa ajasta, tilasta ja toiminnoista, jotka sallivat omakohtaisen tiedon ja yhteisen kokemuksen reflektoinnin ja merkitysten luomisen, suuntaavat informaation ja tiedon hankkimisen relevantteihin lähteisiin sekä auttavat päättämään, millainen tieto on arvokasta, olennaista ja käyttökelpoista välittömien ja tulevien yksilön kokemusta ja yhteiskuntaa muuttavien ongelmien ratkaisussa”.

Yrittäjyys ei ole pelkästään luovaa ja innovatiivista ajattelua (taidetta), vaan se edellyttää yrittäjäosaamista ja tietoa eli taitoa löytää mahdollisuuksia toimintaan (tiede) (Jack & Anderson 1999). Mahdollisuuksien havaitseminen on yrittäjän ammatin keskeisempiä osaamisalueita (Kirby 2007; Carrier 2007; Kyrö ym. 2011; Sarasvathy & Venkataraman 2011). Sarasvathyn (2001) näkemys yrittäjyyden prosessissa on nähdä yrittäjä asiantuntijana: mitä hän tekee ja miten, ja jonka tutkimuksen avulla voidaan määritellä opetettavat ja opittavat yrittäjän asiantuntijuuden elementit. Sarasvathyn idea ”effectuation” kuvaa periaatetta, jolla yrittäjä tekee päätöksiä ja havainnoi epävarmoissa tilanteissa. Keskeistä mallissa on päätöksenteko, jossa yrittäjä arvioi itseään, investoi vain siihen, jonka laskee voivansa myös menettää, sitoutuu verkostoitumiseen, sietää epävarmuutta ja luo uutta. Toisin sanoen yrittäjä keskittyy muutoksiin, joita on mahdollista tehdä. Sarasvathyn ideaa on verrattu ”causal logic”- ideaan, joka

taas perustuu siihen, että pyritään ennustamaan asioita, joita ei voida muuttaa (Moroz & Hindle 2012). Oppilaitosten kulttuuri ei välttämättä tue Sarasvathyn ideaa yrittäjän ammatillisena osaamisena, vaan kouluissa pyritään varmuuteen ja hyväksytään se, mitä on annettu. Kuitenkin yrittäjyyden oppimisessa korostuvat epävarmuuden sietäminen ja riskin ottaminen. Nämä ovat ristiriidassa oppilaitosten kulttuurin kanssa, jossa päivällä on tietty kulkunsa ja ennalta annettu oppimisen sisältö.

Uusien mahdollisuuksien näkeminen liitetään usein liiketoiminnan aloittamisen prosessiin (mm. Kyrö & Kurczewska & Osei-Bonsu 2011), mutta yrittäjä havaitsee mahdollisuuksia päivittäisessä työssään ja käyttää niitä liiketoimintansa kehittämiseen (Minniti & Bygrave 2001). Yrityksen menestymisen kannalta kyse on siitä, miten tehokkaasti yrittäjä käsittelee eli johtaa tietoa ja tekee päätöksiä vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Nonaka, 2002, 437-454; i⁶). Mahdollisuuksien havaitseminen voidaan jakaa mahdollisuuksien aktiiviseen etsintään, passiiviseen ja satunnaiseen havaitsemiseen sekä mahdollisuuksien luomiseen esimerkiksi yhdistelemällä erilaisia resursseja (DeTienne & Chandler 2004, 244). Kyrö ym. (2011) jakavat vastaavasti mahdollisuuksien havaitsemisen kolmeen lähestymistapaan. Ensiksikin mahdollisuuksien havaitseminen on aktiivista etsintää löytää ongelmaan tai tarpeeseen liittyvä ratkaisu, jossa mahdollisuudet ovat olemassa, mutta niiden havaitseminen edellyttää vaihtoehtojen arviointia ja valintojen tekemistä. Toiseksi mahdollisuus on vastaus ympäristössä tapahtuvaan muutokseen ja yrittäjä voi löytää mahdollisuuksia vaikka ei niitä systemaattisesti etsisikään. Kolmanneksi mahdollisuus on tulos toiminnasta. Tässä tapauksessa yrittäjä osallistuu mahdollisuuksien havaitsemisen sykliseen prosessiin, jossa mahdollisia seurauksia tulkitaan toiminnasta saatujen kokemusten perusteella.

Yrittäjä käyttää erilaisia verkostoja mahdollisuuksien havaitsemiseen ja tiedon johtamiseen (mm. De Koning & Muzyka 1999; Gibb 1997). Niin myös yrittäjyyden oppiminen edellyttää verkostoja (Gibb 2011) ja niiden hyödyntämistä (mitä tietoa, miten tietoa ja kenen kanssa) (Gibb 1997, 19). Sarasvathyn (2007) mukaan yrittäjä kehittää toimintaansa aikaisemman tiedon (kuka olen, mitä tiedän ja mistä tiedän) avulla: mitä hän aikoo tehdä, mistä hankkii tarvittavan tiedon ja kenen kanssa vuorovaikutuksessa suunnittelee toimintaansa. Tiedon verkostot ja niistä oppiminen voidaan jakaa sosiaaliseen, ympäristöstä saatavaan tietoon, yrityksen sisällä ja sen ihmisissä olevaan tietoon sekä tietoisuu-

teen yrittäjästä itsestään ja osaamisen kehittymisestä (Gibb 1997, 20; Cope 2005, 380). Näissä tiedon verkostoissa yrittäjä paitsi hakee tietoa, myös vaihtaa ajatuksia ja pohtii omia resurssejaan (De Koning & Muzyka 1999) eli johtaa tietoa. Tieto voidaan ymmärtää Styhren (2003, 21, 25, 80) mukaan tietona, jota voi käsitellä kun taas johtaminen on tiedon kontrolloimista ja järjestämistä. Hänen mukaansa tiedon johtaminen yrityksessä on tapa ajatella yritystä tiedon näkökulmasta. Tieto on sosiaalista ja jatkuva prosessi yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa (Empson 2001, 813). Tiedon johtaminen prosessina kuvaa pienyrittäjän toimintaa sosiaalisessa ja organisaation kontekstissa, johon se on kiinnittynyt ja josta se on riippuvainen.

2.4.2 Osaamisen johtaminen ja riskinotto

Tiedon, oppimisen ja toiminnan johtamisen osatekijöiden yhteinen nimittäjä on osaamisen johtaminen, joka toimintaoppimisen mallissa on sykli ja johon liittyy riskinotto ja kokeileminen. Tiedon johtamisen tehtävät voidaan jakaa kolmeen tasoon: tiedon säilyttäminen ja hankkiminen, siirtäminen ja luominen sekä hyväksikäyttö (Christiansen 2003, 80) eli osaamisen hyödyntäminen toiminnassa. Ensimmäisessä tasossa yritys havainnoi ympäristöään hakeakseen käyttökelpoista tietoa innovaatioihin. Kun hyödylliseksi havaittu tieto, joka Erautin (1997) mukaan on tulkittua tietoa, on tunnistettu, se siirretään yritykseen ja siitä tulee yrityksen sisäistä tietoa eli osaamista. Lopuksi siirretty tieto yhdistetään olemassa olevaan tietovarastoon, jotta sitä voidaan myöhemminkin hyödyntää. (Almeida & Phene & Grant 2003, 358.) Toisin sanoen tietoa pitää soveltaa, jotta löydetään hyviä käytäntöjä eli osaamista. Yrityksen kilpailukyky paranee tekemällä pieniä muutoksia ja etsimällä innovaatioita verkostoista, jotka sitten muokataan yrityksen tehtäviin sopiviksi (Stähle & Grönroos 2000, 62), mikä taas liittyy mahdollisuuksien havaitsemisen teorioihin. Druckerin (2000, 110) mukaan kehittyminen edellyttää tiedon jatkuvaa työstämistä, jolloin tiedon kulku ja tiedon hyväksikäyttö ovat yrityksen toiminnassa ratkaisevassa asemassa, kun muutosta viedään läpi. Yrittäjyyden oppimisen ja tiedon johtamisen oppimisen kannalta tämä edellyttää tiedon testaamista käytännössä eli osaamisen hankkimista, jolloin opiskelijoille annetaan enemmän aikaa reflektoida ja mahdollisuus oppia tekemällä asioita uudelleen (Gibb 2007, 87).

Tiedon johtamisella ja yrittäjän oppimisella ja osaamisen johtamisella on yhteinen tavoite: parantaa yrityksen suorituskykyä luomalla, hankkimalla, tallentamalla, jakamalla ja käyttämällä käytännöstä saatua, kirjoitettua ja

puhuttua tietoa. (Scarbrough & Swan 2003, 497.) Tiedon johtaminen ja osaamisen johtaminen eivät ole erillisiä prosesseja, vaan liittyvät tiiviisti toisiinsa. Informaation tarve nousee esiin, kun yrittäjä huomaa puutteita tietämyksensä tai kun kokemukselle pitää saada merkitys. Tiedon tarve ilmenee, kun yksilö valitsee ja käsittelee viestejä, jotka muuttavat hänen kykyään järkeistää kokemusta tai uutta ymmärrystä. Tiedon haku ja käyttö ovat osa laajempaa inhimillistä ja sosiaalista aktiviteettiä, jossa tiedosta tulee käyttökelpoista. (Choo 2006, 29-30.) Tiedon johtamisen lopputuloksena on päätöksiä, joiden avulla yrittäjä hankkii kokemuksia ja testaa päätöstensä vaikutuksia toiminnassa eli johtaa osaamista. Tämä tukee Sarasvathyn (2001) käsitystä yrittäjän päätöksenteosta, jossa yrittäjä arvioi resurssejaan, pohtii mahdollisuuksia, on yhteistyössä muiden kanssa ja tekee päätöksiä tai hankkii lisää resursseja saavuttaakseen tavoitteensa.

Yksi yrittäjän keskeisiä toimintoja ja osaamista onkin kyky tehdä päätöksiä. Yrittäjän päätöksenteko pohjautuu Minnitin & Bygraven (2001) mukaan kahteen tietoon: suoraan tietoon tietyiltä markkinoilta ja yleiseen tietoon ”miten toimia yrittäjänä”. Tämä yrittäjämäinen toiminta tukee Gibbin (2008) käsitystä yrittäjän elämismaailmasta ja yrittäjän tavasta toimia ja ajatella. Ongelmien ratkaiseminen ja päätöksenteko edellyttävät kognitiivisia taitoja: ongelman mallintamista, analogista vertailua, kausaalisten suhteiden ymmärtämistä, kysymysten tekemistä ja perustelemista (Jonassen 2011; 22, 239). Ennen kuin päätöksiä voi tehdä, pitää arvioida tietoa ja valita kerätystä tiedosta sopivin. Valitessaan ihminen rakentaa kausaalisia selityksiä (tarinoita) jokaisen vaihtoehdon mahdollisista seurauksista, toisin sanoen ihminen kerää todisteita jotka tukevat päätöstä (Jonassen 2011, 73). Päätöksentekoon liittyy siis eri vaihtoehtojen tarkastelu, odotukset päätösten seurauksista ja mahdollisuus arvioida seurauksia (Hastie & Dawes 2001, 25-26; Baron 2000, 6). Keskeistä on palaute, jonka avulla päätöksenteon tuloksia voidaan arvioida (Argyris 1976, 365).

Opettajan tehtävänä on olla valmentaja ja oppimisen tukija, jotta opiskelija voi kantaa vastuuta tekemistään päätöksistä ja niiden seurauksista. Opettajan on siis omaksuttava erilaisia rooleja perinteisen ennalta suunnitellun luennoinnin sijaan, jotta toiminnallinen ja kokemuksesta oppiminen on mahdollista (Hytti & O’Gorman 2004). Käytännössä opettajan tehtävänä on tukea ja ohjata yksittäisten opiskelijoiden osallistumista toimintaan, ryhmän valitsemien tehtävien toteutusta, yksilöiden mahdollisuutta tuoda tehtäviin arvoa, tukea yksilöiden ja ryhmän tavoitteita sekä keskeisiä päätöksiä, joita tehdään tavoitteiden saavutta-

miseksi (King 2000). Päätöksenteon oppimisessa opettaja myös auttaa tiedon ja osaamisen hankkimisessa erilaisissa ympäristöissä ja tiedon yleistämisessä ympäristöjen välillä (Jonassen 2011, 159). Opiskelijoiden kannalta tämä avartaa tiedonhankkimista ja auttaa hyödyntämään tietoa päätöksenteossa erilaisissa ympäristöissä, jopa sellaisissa, joihin sitä ei alun perin ollut tarkoitettu. Havaintojen tekemisessä informaation virta on ulkoa sisälle, kun taas toiminnassa virta on palautteen keräämistä toiminnan ympäristöstä, jolloin reflektio liittyy sekä toiminnan suunnitteluun (reflection for action), että seurausten mukaiseen (reflection on action) uuteen toimintaan (McAlpine ym. 1999, 108-109). Toiminnan aikainen reflektio (reflection in action) taas saa aikaan merkityksellistä oppimista (Schön 1983), kun opiskelijat selittävät toimintaa suhteessa odotuksiinsa

Yrittäjyyteen liitetään riski, joka pienyrittäjällä on sekä psykologinen että taloudellinen seuraus päätöksistä (Gibb 2009, 212-213). Riskin oppiminen liitetään siten myös yrittäjyyden oppimiseen ja yrittäjyyskasvatukseen (Kyrö & Mylläri & Seikkula-Leino 2008). Riskin oppiminen ja opettaminen on toisaalta toimintaan sidottu ilmiö, toisaalta taas yksilöllinen ja sosiaalinen toisten kykyihin, tarpeisiin, tietoon ja suunnitelmiin liittyvä ilmiö. Riski ja riskin ottaminen liittyy siis sosiaalisiin prosesseihin, joihin liittyy epätietoisuutta ja epävarmuutta ja jossa oppimisen näkökulma on toiminta. Opettamisen ja oppimisen kannalta tarvitaan konteksti, jossa olosuhteet tukevat riskin ottamista oppimisprosessissa. (Kyrö 2006, 101-102, 106.) Ammatillisen koulutuksen kannalta olosuhteilla voidaan ymmärtää yritys tai sitä simuloiva ympäristö, josta puuttuu perinteinen lukujärjestykseen tai luokkahuoneeseen sidottu turvallinen oppimisprosessi. Tämä jo pelkästään luo epävarmuutta, koska kaikki tekeminen ja oppiminen eivät ole ennalta määrättyjä tapahtumia. Epätietoisuutta taas luo se, että kurssit eivät ole järjestettyjä, niiden sisältö ei keskity opettajan valtaan ja oppimista ei arvioida perinteisillä tenteillä ja arviointikriteereillä. Opettajan rooli riskipedagogiikassa on oppimisprosessin tukeminen, jolloin opettajalta vaaditaan sekä omaa riskinottoa että luottamusta opiskelijoiden kykyyn ottaa oppiminen haltuun yksilöinä ja ryhmänä (Kyrö 2006, 118). Samalla opettaja oppii epävarmuutta, koska hän ei voi ennustaa opiskelijoiden etenemistä, eteen tulevia ongelmia ja niiden ratkaisuja toisin kuin tehtävissä, joiden ratkaisut ovat ennalta määriteltäviä. Siksi sosiaalinen oppimisprosessi tulee suunnitella joustavaksi ja oppijalähtöiseksi ja opettajan on luotettava oppijan kykyyn arvioida omaa oppimistaan (Kyrö 2006, 119-120).

2.4.3 Yrittäjyys, oppiminen ja työelämälähtöisyys

Opetushallitus (2011) korostaa strategiassaan työelämälähtöisyyttä vahvistamaan oppimista ja tehostamaan työelämän ja opiskelijoiden kumppanuutta. Yrittäjyys nähdään innovoinnin ja alueellisen kehittymisen sekä yrittäjyyden edistämisen näkökulmasta. Keinoina ovat koulutuksen työelämävastaavuuden edistäminen koulutuksen ja työelämän yhteistyön avulla, opetuksen käytännönläheisyyden lisääminen, tekemällä oppimisen vahvistaminen ja monipuolisten opetusmenetelmien käyttäminen. (OPH 2011.) Kuvaan seuraavaksi Opetushallituksen strategiassa esiin tulevia käsitteitä (mm. sosiaalisuus, mahdollisuuksien havaitseminen, toiminnallisuus) sekä yrittäjyyden oppimisen, toimintaoppimisen ja työssä oppimisen yhteyttä. Tässä työssä oppiminen käsitetään laajempaan kuin ammatillisen koulutuksen varsinaiset työssäoppimisjaksot. Työssä oppiminen voi siis olla lyhyempikestoisia projekteja tai muita työelämän kanssa yhteistyössä tehtäviä toimeksiantoja, jolloin oppimisessa hyödynnetään koulun ulkopuolisia verkostoja.

Raelinin (2000) mukaan työssä oppiminen eroaa perinteisestä luokkahuoneesta oppimisesta kolmella tavalla. Ensiksikin työssä oppimisen ydin on työn käytäntöjen reflektointi ja kokemuksesta oppiminen. Toiseksi työympäristössä opitaan toimimalla ja ongelmia ratkomalla, jolloin uutta tietoa luodaan yhteistyössä. Kolmanneksi työssä oppiminen edellyttää oppimaan oppimisen taitoa. Grayn (2001) mukaan työssä oppiminen tukee uuden oppimista verkostojen ja yrityksen sisäisen ja ulkopuolisen vuorovaikutuksen avulla. Oppiminen itsessään on työ- ja tavoiteorientoitunutta. Se on ongelmankestoista ja sisältää kokeilua. Grayn mukaan oppiminen edellyttää vielä reflektointia, dialogia sekä palautteen käsittelyä työyhteisössä.

Ongelmanratkaisu ja toiminnan kehittäminen mahdollisuuksia havaitsemalla on toimintaoppimisen teoreettinen lähtökohta, johon on liitetty näkökulma yksilöstä sosiaalisena oppijana (Revans 1982). Ongelmanratkaisuprosessi on yleinen kuvaustapa, esimerkiksi työssä tapahtuvan oppimisen mallintamisessa (Poikela 2011), johon on lisätty palautteen hyödyntäminen (Senge 1992). Yrittäjyyden oppimisen kannalta tärkeä olisi oppimista tukeva työympäristö, jossa asiantuntijuus voi kehittyä, sitä voidaan jakaa ja se mahdollistaa verkostoitumisen. Oppimisympäristöt voidaan jakaa fyysiseen, sosiaaliseen, tekni-

seen, paikalliseen ja didaktiseen ympäristöön (Manninen & Pesonen 1997; Manninen & Burman & Koivunen & Kuittinen & Luukannel & Passi & Särkkä 2007, 36). Työ oppimisympäristönä sisältää nämä kaikki viisi ulottuvuutta, joissa paikallisuus ympäristönä laajenee alueen elinkeinoelämää koskevaksi kontekstiksi ja sosiaalinen ympäristö on käytännön yhteisö (communities of practice) osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumiseksi. Työympäristö oppimisympäristönä voidaan siis nähdä paitsi ammatin oppimisena, ammattiin kasvamisena, asiantuntijuuden kehittymisenä ja jakamisena sekä sosiaalistumisena osaksi työyhteisöä, mutta myös yrittäjyyden taitojen oppimisen ympäristönä ammatin oppimisen rinnalla.

Työssä oppimisen mallina käytetään usein kokemuksellisen oppimisen mallia (Kolb 1984). Työssä oppimisen keskiössä on reflektointi, joka ei ole pelkästään teknisten taitojen saavuttamista, vaan kokemuksen arviointia ja kokemuksesta oppimista ja joka ei edellytä pelkästään uutta tietoa, vaan taitoa oppia oppimaan (Gray 2001, 316). Reflektoidessaan ammattilainen jatkuvasti kehittää osaamistaan erilaisissa konteksteissa. Konteksteina ovat Poikelan & Järvisen (2001, 288) mukaan yksilöllinen työ, jossa reflektoidaan palautteen avulla, työn tekeminen yhdessä muiden kanssa, jolloin reflektointi on arviointia sekä organisaatio työn kontekstina, jolloin kyse on työn kehittämisestä koko yrityksen kannalta. Opiskelijoille näissä konteksteissa toimiminen on oppimaan oppimisen taitojen kehittymistä eli ammatillisuuden kehittymistä. Työssä oppimisessa näyttäisi siis olevan samoja elementtejä kuin yrittäjyyden oppimisessa. Työssä oppiminen ja yrittäjyyden oppiminen eroavat itsenäisestä oppimisesta ja tiedon omaksumisesta: oppimisympäristö on sosiaalinen ja se tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden oppia yrittäjyydessä tarvittavia taitoja ja se tarjoaa mahdolliset verkostot yritystoimintaa varten.

Raelin (2008, 83-123) jakaa työssä oppimisen kolmeen teoreettiseen malliin. Hänen mukaansa ensimmäisessä mallissa työssä oppimista kuvaa Leave & Wengerin (1991) mukainen yhteisöllinen oppiminen, jossa jäsenten välillä on pitkäaikainen ja vastavuoroinen suhde ja joihin on muodostunut vakiintuneita käytäntöjä. Tieto ja innovaatiot virtaavat nopeasti yhteisön sisällä ja sen on helppo asettaa nopeasti ratkaistavat ongelmat. Yhteisöllisessä oppimisessa korostuu kollektiivisuus ja kontekstisidonnaisuus (Raelin 2008, 83-123). Työssä oppimisen malli on kuitenkin opiskelijan kannalta haastava, koska hän on yhteisössä vain rajallisen ajan, eikä pääse siihen täysin sisälle. Toinen Raelinin malli on virtuaalinen oppiminen, jolloin opiskelija virtuaalisesti tekee yhteis-

työtä muiden kanssa. Tässä taas ongelmana on käytännön työtehtävien jakaminen ja niiden reflektointi reaaliaikaisesti ja toiminnassa. Samoin ongelmien ratkaiseminen on hitaampaa kuin käytännön työtehtäviä tehtäessä yhdessä. Kolmas Raelinin malli on toimintaoppiminen, jossa korostuu ongelman asettaminen, aikaisemman osaamisen arviointi, tiedon hankinta ja toiminta sekä toiminnan reflektointi. Toimintaoppimisen ja työssä oppimisen etuna on saavuttaa ammattitaitoa, ei vain oppia käytännössä (Brown & Duguid 1991, 48). Näin ollen yrittäjyyden yhdistäminen toiminta- ja työssä oppimiseen on luontevaa. Opittavat taidot ovat samoja yrittäjyydessä kuin yleensä työssä.

En käsittele tuloksissa työssä oppimista tai työssäoppimisjaksojen hyödyntämistä, koska ne eivät varsinaisesti tulleet tutkimusten tuloksissa esille muuten kuin opettajien käsityksenä yleensä aitojen työtehtävien hyödyntämisenä yrittäjyyden oppimisessa. Työssä oppimisen idea yhdistettynä toimintaoppimiseen on kuitenkin hyödynnettävissä yrittäjyyden oppimisessa. Pohdin työssä oppimisen hyödyntämistä tarkemmin johtopäätösten osuudessa.

3 TUTKIMUSAINEISTOT JA NIIDEN ANALYSOINTI

3.1 Aineistot

Tämän väitöskirjan empiiriset tutkimusaineistot (Taulukko 2.) koostuvat teemahaastattelusta yrittäjille (2007 - 2008), kahdesta tapaustutkimuksesta, jotka koskevat opiskelijoiden toimintaa (2007 - 2008) ja opettajien suunnittelusta yrittäjyyden liittämiseksi osaksi oppilaitoksen toimintaa (2008). Lisäksi se sisältää edellisten tutkimusten tulosten sisällön analyysiä (2011). Haastattelututkimus kuvaa pohjaa yrittäjyyden oppimiselle ja tapaustutkimukset liittävät yrittäjyyden oppimisen ammatilliseen koulutukseen. Opiskelijoiden ja opettajien toiminnan seuraamisessa on myös osittain pitkittäistutkimuksen näkökulma, koska ajallisesti ne kestivät useita kuukausia ja keskusteluita dokumentoitiin säännöllisesti toiminnan aikana. Erilaiset aineistot on kerätty, jotta yrittäjyyden oppimisesta ammatillisella toisella asteella syntyisi mahdollisimman monipuolinen kuva.

Liitteenä olevista artikkeleista ensimmäisen ”Pienyrittäjän oppimisympäristöt” (i) rooli on ymmärtää yrittäjän oppimista ja yrittäjän käyttämiä verkostoja, jotta oppimisen prosessia voidaan käyttää koulutuksen suunnittelussa (Rae & Carswell 2000). Aineisto koostuu viidestä teemahaastattelusta. Valitsin haastateltavat tutkimukseen seuraavin perustein: yrittäjällä on ammatillisen toisen asteen koulutus ja että hän on toiminut yrittäjänä jo useamman vuoden. Jälkimmäisen ehdon perusteella oletin, että yrittäjällä on vakiintuneet tiedonhankinnan verkostot ja tapa käsitellä ja hyödyntää tietoa.

Toisen artikkelin ”Teaching entrepreneurship in vocational education viewed from the regional and field perspectives” (ii) aineisto on kerätty pohjoissuomalaisen ammatillisen oppilaitoksen opettajien kahdeksan kuukautta kestäneen koulutuksen ajalta, jolloin opettajat pohtivat yrittäjyyskasvatuksen liittämistä osaksi oppilaitoksen toimintaa. Opettajia oli yhteensä kymmenen. Aineisto sisältää litteroituja keskusteluja, opettajien keskinäistä kirjeenvaihtoa Moodle-oppimisympäristössä sekä opettajien kirjallisia pohdintoja yrittäjyyden oppimisesta ja opettamisesta.

Opiskelijoiden toiminnasta pienessä kioski-yrityksessä ja yrittäjyyden taitojen oppimisesta kertovat väitöskirjan kolmas ”Production of entrepreneurship in small business activities of students” (iii) ja neljäs ”Kohti yrittäjyysvalmiuksia – päätöksenteon oppiminen systeemissä oppimisympäristössä” (iv) -artikkeli. Ne perustuvat kahdeksan opiskelijan kokoontumisissa käytyihin keskusteluihin, joissa he pohtivat yrityksensä toimintaa ja kehittivät sitä lukuvuoden ajan.

Viidennen artikkelin ”Reflektointi, toimintaoppiminen ja verkostot yrittäjyyden oppimista tukemassa” (v) luoma näkemys perustuu aikaisempien artikkeleiden sisältöön ja niiden analysointiin sekä yrittäjyyden ammatillisuuden että työn hyödyntämisestä yrittäjyyden oppimisessa.

Taulukko 2. Liiteartikkeleiden empiiriset aineistot ja analyysitavat

- i. Pienyrittäjän oppimisympäristöt (2011)
- ii. Teaching entrepreneurship in vocational education viewed from the regional and field perspective (2012)
- iii. Production of entrepreneurship in small business activities of students (2012)
- iv. Kohti yrittäjyysvalmiuksia – päätöksenteon oppiminen systemisessä oppimisympäristössä (2009)
- v. Reflektointi, toimintaoppiminen ja verkostot yrittäjyyden oppimista tukemassa (2012)

	Yrittäjien (5) haastattelu 2007-2008	Opettajien (10) kes- kustelut ja kirjoitelmat 2008	Opiskeli- joiden (8) ko- koontumisten keskustelut 2007-2008	<i>Analyysitavat</i>
i, ii	x	x		Eksploratiivinen/ Kvalitatiivinen <i>teemoittelu</i>
iii, iv			x	Teoreettinen/ Kvalitatiivinen <i>teemoittelu</i>
v	x	x	x	Kvalitatiivinen/ teoriaohjaava <i>sisällönanalyysi</i>

3.2 Tutkimusmenetelmät

Tämän väitöskirjan eri tutkimuksissa on kaikissa kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä, joista kolmen pohjana on tapaustutkimus, yksi on tehty menetelmänä teemahaastattelu ja viidennessä on käytetty edellisten tulosten pohjalta sisällönanalyysiä. Tapaustutkimukset ovat empiirisiä tutkimuksia, joissa tutkin tapahtumaa ja toimivaa ihmistä tietyssä ympäristössä (Yin 2003, 13) ja jossa se on tietyissä rajoissa ja tapahtuman ulkopuolisten tekijöiden systeemissä (Stake 2005, 444). Tapaustutkimus on luonteva lähestymistapa opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa, jossa on kyseessä käytännön ongelmien kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaus ja jota ei voi tehdä irrallaan tietystä kontekstista (Yin 2003, 13). Haastattelututkimus, artikkeli (i), on nähty faktanäkökulmasta (Alasuutari 1995, 67) aineiston ulkopuolista todellisuutta heijastavana ja siitä jotain välittävänä. Tutkimuksia yhdistää se, että en jäänyt ulkopuoliseksi tarkkailijaksi, vaan minun oli hyväksyttävä subjektiivisuus näissä tutkimuksissa. Kaikissa tutkimuksissa on kyse myös reaaliaikaisuudesta, hetkeen ja tilanteeeseen sidotusta aineistosta. Kaikkien artikkeleiden aineistossa on puhe pääosassa eli ”ääneen ajattelu”, jota Sarasvathy (2008, 21) pitää tehokkaana keinona tutkia esimerkiksi yrittäjän päätöksenteon prosessia. Yksittäisiä tapaustutkimuksia ei voi yleistää empiirisesti, mutta ne tarjoavat analyttisen yleistyksen (Yin 2003), jossa lukija voi esittää kysymyksiä, joiden avulla pohtia tulosten pätevyyttä erilaisessa kontekstissa. Samoin haastattelututkimuksen (i) tuloksia ei voi suoraan yleistää, koska tutkittavat yrittäjät oli valittu tiettyjen kriteerien perusteella.

Haastattelututkimuksen (i) analyysin metodina käytin teemoittelua, koska annoin haastateltaville tilaa puhua aihealueista, joihin en kysymyksilläni johdattelut. Aineistosta nostin esiin sisältöalueita, jotka kuvasivat yrittäjien tiedonhankintaa ja sen käyttöä. Sisältöalueita en päättänyt etukäteen, vaan pyrin niiden avulla jäsentämään aineistoa. Muodostin sisältöalueille kysymyksiä, joihin yrittäjien puhe mielestäni vastasi. Hajotin aineiston, käsitteellistin sen ja kokosin sen uudella tavalla loogisiksi kokonaisuuksiksi. Samoin kuin artikkelin ”Teaching entrepreneurship in vocational education viewed from the regional and field perspectives” (ii) tapaustutkimuksen analysoinnissa, oli tässäkin kyse eksploratiivisesta tutkimusotteesta, jossa tavoitteena on löytää suoraan aineistosta uusia ideoita ja sitoa ne yhteen (Stebbins 2001). Kokosin opettajien kirjoituksista ja keskusteluista aihealueita. Kaikissa aihealueissa oli kuitenkin kaksi yhteistä tekijää, joiden pohjalta opettajat pohtivat yrittäjyyden oppimista

ja opettamista. Menetelmän avulla artikkelin (ii) tuloksiin löytyi näkökulma alueellisuudesta ja alan merkityksestä, joita ei esimerkiksi etukäteen päätettyjä teemoja käyttämällä muuten olisi tullut esille. Samoin artikkelissa (i) yrittäjien käyttämät verkostot erosivat aikaisemmasta tutkimuksesta (De Koning & Muzyka 1999). Tapaustutkimuksissa (iii, iv) taas teemoittelu tapahtui ennalta päätettyjen sisältöalueiden mukaisesti. Artikkelin (iii) tulosten mukaan kuitenkin koulun ulkopuolisten verkostojen hyödyntäminen, joka oli Gibbin (1993) mukaan yksi tärkeimpiä yrittäjyyden oppimisen kannalta, ei tullut esille. Sisällyönanalyysissä (v) tarkoituksena oli löytää yhtäläisyyksiä aikaisempien artikkeleiden pohjalta yrittäjyyden oppimisessa verkostojen, reflektoinnin ja toimintaoppimisen näkökulmasta. Analyysi oli teoriaohjaavaa ja luokittelu perustui yrittäjyyskasvatuksen käsitejärjestelmään ammatillisen koulutuksen ja erityisesti työssä oppimisen konteksteissa. Palatessani alkuperäisiin aineistoihin ja niistä johtuneisiin tulkintoihin, huomasin liitoksen työssä oppimiseen, verkostoissa reflektointiin ja toimintaoppimiseen.

Tässä yhteenvedoartikkelissa tutkimuksen lähestymistapana on konstruktivismi, jossa todellisuuden rakentuminen riippuu siitä, miten ihmiset eri lähtökohdista näkevät sen ja miten he käsitteellisesti kuvaavat sitä (Puolimatka 2002, 41). Yrittäjyyden oppimisen kannalta oppija nähdään tiedon rakentajana aikaisempien tiedonrakenteidensa varassa yksin ja yhteisöllisesti. Opettajan tehtävänä taas yrittäjyyden oppimisessa on olla enemmänkin ohjaaja tai valmentaja ja oppimisen olosuhteiden luoja (Gergen 1995, 32), jolloin opettamisen malli perustuu itseohjautuvaan oppimiseen (Puolimatka 2002, 252). Sosiaalinen tiedonkäsitys konstruktivismissa perustuu Gergenin (1995, 24-27) mukaan siihen, että merkitykset rakentuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, merkitykset ovat kontekstisidonnaisia ja että puhe sekä luodut merkitykset palvelevat yhteisiä tarkoituksia. Niinpä tämän yhteenvedoartikkelin lähestymistapana on piirteitä myös kontekstualismista. Kontekstualismissa konteksti vaikuttaa ihmisen toimintaan ja ihminen vaikuttaa kontekstiin. Se, mitä tarkastellaan, tulee aina suhteuttaa myös aikaan ja paikkaan. Prosessia analysoitaessa pyritään selvittämään, miten ”mitä, miksi ja miten”-näkökulmat linkittyvät kontekstin, prosessin ja tulosten välillä. Ominaista kontekstualismille on myös se, että induktiiviset rakenteet kulkevat käsi kädessä deduktiivisen rakenteen kanssa. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija ei tee työtään ”tyhjällä päällä” odottaen tuloksia. Tutkijalla on myös oletuksia, arvoja ja tausta, jotka ohjaavat häntä näkemään ja olematta näkemään. Omalla kohdallani ”näkemiseen” on varmasti vaikuttanut aikaisempi yrittäjänä toimiminen ja pitkä ura elinkeinoelämässä. Kontekstuaa-

lisen analyysin (Pettigrew 1997) on täytettävä seuraavat ehdot: prosessia tutkitaan eri tasoilla ja havainnoidaan tasojen kytkeytyminen toisiinsa ja prosessia kuvataan ja tarkastellaan menneisyydessä, nykyisyydessä ja tulevaisuudessa. Lisäksi kontekstin ja toiminnan selittämislle on oma roolinsa, prosessia tutkitaan holistisesti lineaarisen selittämisen sijaan sekä prosessin analyysi kytkeään tulosten paikantamiseen ja kuvaamiseen. Tässä tutkimuksessa kuvaan eri tasoja yrittäjyydestä ja sen oppimisesta yrittäjien, opettajien ja opiskelijoiden muodostamien käsitysten avulla sekä tarkastelen niiden kytkeytymistä toisiinsa. Analyysin taustalla on yrittäjyyden oppimisen teoria, jonka avulla oppimisen prosessia voi kuvata ja jonka avulla sen voi suhteuttaa ammatillisen toisen asteen kontekstiin. Olen siis pyrkinyt tutkimaan prosessia kokonaisvaltaisesti ja kytkemään sen aikaansa ja kontekstiinsa. Aineisto on kerätty 2007 – 2008, jolloin Suomeen ennustettiin taantumaa. Tänäpä tilanne on toinen ja yrittäjyyden oppiminen sekä käsitys yrittäjyydestä ovat kehittyneet ja muotoutuneet uudelleen. Menneisyyttä kuvaa yrittäjyyden oppimisen teoreettinen tausta ja aikaisempien tutkimusten tulokset. Tulevaisuuteen taas suuntaavat tulosten perusteella johdetut ajatukset yrittäjyyden oppimisen ja opettamisen kehittämisestä.

Tutkimuksen deduktiivisuutta ohjaa näkemys tutkimuksen tarkoituksesta, teemoista ja tutkimuksen kysymyksistä. Nämä elementit ovat sidoksissa ja tulevat esiin olemassa olevien teorioiden vahvuuksista ja heikkouksista sekä empiirisistä tuloksista. Deduktiivinen jäsentäminen on pohjana induktiivisille perusteluille ja rakenteen tunnistamiselle. Yhdistämällä induktiivisuus ja deduktiivisuus saadaan aikaan luova prosessi tutkimukselle. (Pettigrew 1997.) Olen pyrkinyt aikaisemman tutkimuksen valossa jäsentämään tuloksia. Vaarana on, että pääasiassa korkea-asteen koulutuksen tutkimuksen perusteella (koska ammatillisen koulutuksen tutkimusta on vähän) määritellään ammatillisen koulutuksen yrittäjyyttä ja yrittäjyyden oppimista. Tavoitteena tässä tutkimuksessa on, vaikkakin yksittäisten tapausten vertailevan analyysin perusteella, kuvata yrittäjyyttä ja sen oppimista juuri ammatillisen toisen asteen näkökulmasta.

Pyrkimyksenäni on ollut kuvata yrittäjyyttä, yrittäjyyden oppimista ja opettamista (mitä) ammatillisen toisen asteen kontekstissa (miksi) prosessina (miten) ja sitoa käytännön esimerkeillä teoreettinen tarkastelu todellisuuteen siinä ajassa, jolloin aineisto on kerätty. Kun tarkastelin yrittäjien, opettajien ja opiskelijoiden samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, muodostui minulle tarkempi kuva

siitä, mitä yrittäjyys on ja millaista yrittäjyyden oppiminen ja opettaminen on ammatillisella toisella asteella. Tutkimuksen vahvuutena onkin erilaisten toimijoiden tarkastelu samassa kontekstissa, prosessissa ja ajallisesti. Näin muodostettu kuva ei ole vain yhden tapauksen malli, vaan eri tapausten ilmentymien, rakenteen ja sisällön vertaamista prosessissa. Lisäksi se antaa tietoa, mitkä mekanismit näitä rakenteita muokkaavat tarkasteltavassa prosessissa (Pettigrew 1997, 339), joka tässä tutkimuksessa tarkoittaa, miten esimerkiksi opettajat, opiskelijat ja yrittäjät muokkaavat yrittäjyyden oppimisen prosessia. Tutkimuksen heikkoutena on, että olen pääosin kerännyt, käsitellyt ja analysoinut aineistoja yksin. Vaikka minulla on yli kymmenen vuoden kokemus yrittäjyydestä, pyrin käsittelemään aineistoa ja sulkemaan pois ennakkokäsityksiäni sekä näkemään asioita koulutuksen näkökulmasta. Pyrin aineistolähtöisyyteen, mutta väistämättä taustalla vaikutti käsitykseni siitä, mitä minun olisi pitänyt osata aloittaessani yritystoimintani vuonna 1988. Samoin tuloksiin on väistämättä vaikuttanut se, että toimin yrittäjänä 1990-luvun lama-aikana. Näin ollen jonkun toisen käsittelemänä tulokset voisivat olla erilaiset. Mutta kun lukija huomioi taustan, hän voi tehdä johtopäätöksiä siitä, miten oma taustani on mahdollisesti vaikuttanut tuloksiin.

3.3 Tutkimuksen pätevyys ja luotettavuus

Tutkimuksen tieto on tuotettu tieteen yleisten kriteerien ja tutkimusperinteen mukaisesti. Koska olen kirjoittanut suurimman osan artikkeleista yksin, jää edellä mainitun arviointi omalle vastuulleni ja artikkeleiden arvioijien näkemyksen varaan. Kuitenkin koen, että väitöskirjan tekijänä tavoitteenani on jatkaa tutkimusta ja pitää huoli siitä, että toimin kuten tutkimuksen tekijän etiikka velvoittaa. Käytän tässä termejä pätevyys (validiteetti) ja luotettavuus (reliabiliteetti). Pätevyys kuvaa yleisempänä terminä tutkimuksen laatua kun taas luotettavuus on laadullisessa tutkimuksessa ilmiötä mittaava (Ronkainen & Pehkonen & Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011).

Ronkaisen ym. (2011) mukaan tutkijan tehtävänä on selittää tutkimustulostensa yleistettävyyttä sekä ymmärtää yleistettävyyden rajat, koska kaikilla tutkimuksilla on omat pätevyysalueensa, joihin tieto on siirrettävissä. Tässä tutkimuksessa valittu konteksti eli ammatillinen koulutus jo itsessään rajaa tulosten yleistettävyyttä. Kuten artikkelissa iv todetaan, on esimerkiksi päätöksenteon oppiminen eri-ikäisillä erilaista ja siten sidottua esimerkiksi oppijoiden ikään ja opetussuunnitelmiin. Toisaalta tutkimuksen informantteina toimineet ovat

kaikki Pohjois-Suomesta, jolloin yrittäjyydestä sekä sen oppimisesta puhuttaessa tulee huomioida alueen elinkeinoelämän rakenne ja tilanne. Elinkeinoelämä vaikuttaa jo lähtökohtaisesti siihen, millaista ammatillista koulutusta alueella tarjotaan. Kuitenkin pätevyydellä viitataan yleisesti siihen, miten hyvin tutkimus kuvaa tutkittavaa ilmiötä (Ronkainen ym. 20011, 130), jolloin tutkimusaineistojen monipuolisuus vaikuttaa siihen, miten kokonaisvaltainen kuva ilmiöstä on saatu. Ammatillisilla oppilaitoksilla ympäri Suomea on käytössään hyvin samankaltaisia yrittäjyyden oppimismenetelmiä (esimerkiksi pienimuotoinen yritystoiminta, Ny -leirit, harjoitusyritystoiminta), jolloin tämän tutkimuksen tuloksia on mahdollista siirtää eri alueiden oppilaitosten käyttöön. Samoin oppimisen sisältöjä ohjaavat opetussuunnitelman perusteet ovat kaikille oppilaitoksille samat. Kyse on siitä, miten suunnitelmia tulkitaan ja toteutetaan, jolloin tässä tutkimuksessa muodostunut kuva yrittäjyyden oppimisesta voi olla käyttökelpoinen.

Olen jakanut opettajia koskevan artikkelin (ii) tutkimuksen kohteena olleeseen oppilaitokseen ja tutkimukseen osallistuneille, mutta en saanut yhtään kommenttia tuloksista, käyttämistäni käsitteistä tai johtopäätöksistä. Näin ollen on selvittämättä siltä osin, miten vahvasti omat käsitteeni, tulkintani ja havaintoni vastaavat informanttien käsityksiä. Keskustellessani ammatillisen koulutuksen opettajien kanssa esimerkiksi käsitteestä yrittäjyyskasvatus, se koetaan perusasteen koulutukseen liittyväksi. Parempana ammatillisen koulutuksen piirissä pidetään käsitettä yrittäjyysvalmiuksien oppiminen, joka käsite on jo käytössä muun muassa Opetus- ja kulttuuriministeriön raporteissa. Ronkaisen ym. (2011, 135) mukaan pätevyuden kuvauksissa hyväksytäänkin tietämisen epävarmuus ja se, että tieto on osittaista, ihmisten tekemää ja tiedoksi hyväksymää.

Tulosten luotettavuutta arvioitaessa voidaan eri informanttien määrää kaikissa kolmessa tutkimuksessa pitää vähäisenä, eikä heitä ole valittu satunnaisesti, jolloin tutkimuksissa voi olla satunnaisvirheitä. Jos tapauksia tai haastatteluja olisi ollut useampia, olisivat satunnaisvirheet voineet kumota toisiaan. Olen kuitenkin kuvannut tarkasti aineistojen keräämisen ja luokittelun. Luokittelu on ollut johdonmukaista ja tarkkaa ja olen pyrkinyt eliminoimaan virheitä. Analyysien luotettavuuteen vaikuttaa väistämättä se, että olen itse kirjoittanut artikkelit ja analysoinut niiden pohjalla olevat aineistot sekä muodostanut käsitteellisiä tulkintojani. Ronkainen ym. (2011) esittävät, että tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta pitää kysyä, miten pysyviä ja jatkuvia toimintatavat ovat

ja miten toimintatapojen muutokset ovat tutkijan hallinnassa ja perusteltuja. Koska kyseessä on prosessin kuvaus huomioiden aika ja erilaiset toimijat erilaisissa konteksteissa, on perusteltua että tutkimus on ilmiötä mittaava ja että muutosten ja jatkuvuuden mukaisesti se on sosiaalisesti käsitteellistynyttä. Näin ollen minä tutkijana en voi yksin arvioida tiedon arvoa, vaan siihen tarvitaan muita tutkijoita ja tutkimustiedon käyttäjiä. Tiedon tuottamisessa olen tehnyt valintoja ja tulkintoja sekä käsitteellistänyt ilmiötä yrittäjyyskasvatuksen tutkimusyhteisön mukaisesti, jota seuraavaksi perustelen tuloksilla.

4 TULOKSET

Yrittäjyys on sisällytetty opetussuunnitelmiin kaikilla koulutusasteilla (OPM 2009). Yrittäjyyden oppiminen ja tavoitteet ovat kuitenkin erilaisia eri koulutusasteilla. Opettajien tehtävänä on pohtia oman aineensa ja koulun käsitystä yrittäjyyskasvatuksesta: miten se käytännössä toteutetaan opetuksessa ja koulun toiminnassa. Ammatillisessa koulutuksessa yrittäjyys kulkee ammatin oppimisen rinnalla ja sen tarkoituksena on antaa opiskelijoille valmiudet yrittäjyyteen. Tutkimusongelmana oli, *miten yrittäjyys määrittyy ammatillisen koulutuksen kontekstissa*, jota arvioin tulosten näkökulmasta. Tarkastelen tulosten valossa ensin alaongelmana *yrittäjyyden oppimista ja opettamista ammatillisessa koulutuksessa* ja liitän sen opetussuunnitelmien sisältöön ja tavoitteisiin. Toiseksi tarkastelen *yrittäjyyden oppimisen pedagogisia ratkaisuja* reflektoinnin, mahdollisuuksien näkemisen, tiedon johtamisen ja päätösten tekemisen näkökulmasta. Yrittäjyyden osaamisen kehittymistä tarkastelen toimintaoppimisen ja sen avaamien mahdollisuuksien näkökulmasta. Lisäksi tarkastelen, mitä *vaatimuksia* näiden yhdistäminen luo *opetussuunnitelmien kehittämiseksi*, jonka tavoitteena tutkimusongelman mukaisesti oli kehittää yrittäjyyden oppimista.

4.1 Yrittäjyyden oppiminen ja opettaminen ammatillisessa koulutuksessa

Miten yrittäjyyttä opitaan ja opetetaan ammatillisessa koulutuksessa? Keskustelu perustuu opiskelijoiden toimintaan kioskiyrityksessä (iii) ja opettajien käsityksiin yrittäjyyden liittämisestä oppilaitoksen toimintaan (ii) liittyviin tutkimuksiin. Pyrkimyksenäni on selvittää ja ymmärtää yrittäjyyden oppimiseen ja opettamiseen liittyviä piirteitä ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Otan mukaan myös yrittäjien (i) näkemyksen, jolloin koulutuksellista näkökulmaa voi verrata oikeaan yritystoimintaan ja yrittäjän oppimiseen. Kontekstoin päätöksen tekoa koskevan tutkimuksen (iv) avulla yrittäjyyden oppimisen jatkumon koko koulutuksen kenttään, koska se osaltaan selittää yrittäjyyttä ammatillisen koulutuksen näkökulmasta.

Yleisesti ottaen opetussuunnitelmissa yrittäjyys nähdään asenneperustan luomisena, tapana toimia ja opiskella sekä oman oppimisen suunnittelemisena ja toteuttamisena (vrt. mm. Kyrö ym. 2008; Remes 2003; Ristimäki 2004; iv). Eri kouluasteilla yrittäjyyteen liitetään erilaisia ominaisuuksia ja tavoitteita iästä riippuen. Alaluokilla yrittäjyys on itsetietoisuuden kehittymistä ja vastuun ymmärtämistä, yläluokilla taas edellisten lisäksi aloitekykyä, sitoutumista, pitkä-

järjestyttä, luovuutta, riskin ottamista, epävarmuuden sietämistä virheistä oppimista, ongelmanratkaisukykyä, tavoitteellisuutta ja yhteistyötä (iv, 121). Ammatillisessa koulutuksessa yrittäjyys näyttäytyy aloitekykynä, tavoitteellisuutena, tuloksellisena ja taloudellisena toimintana sekä itsensä johtamisena. Yrittäjyys siis kehittyy taitojen ja ominaisuuksien kautta eri koulutusasteelta toiselle. Näitä yrittäjyysvalmiuksia, taitoja, toimintaa ja käyttäytymistä, voidaan tarkastella esimerkiksi päätöksen tekemisen oppimisena ja jatkumona kouluasteelta toiselle (iv). Keskeistä yrittäjyyden oppimisessa on kuitenkin taito reflektoida ja se on mukana kaikissa oppimisprosessin vaiheissa (v). Ammatillisen koulutuksen opettajien mukaan yrittäjyys on sekä taloudellisen ajattelun kehittymistä että mahdollisuuksien havaitsemista alan ja alueen kontekstissa liitettyä kaikkeen oppimiseen, jolloin mukaan tulee myös yrittäjyyden yhteiskunnallinen näkökulma. Taidollisesti opettajien mukaan yrittäjyyden oppimisen tulee kehittää itsenäistä ja vastuullista työskentelyä sekä luovuutta. (ii.)

Oppilaitos luo yrittäjyyden oppimiseen pelin säännöt, normit ja kulttuurin (vrt Gibb 2011, 149) eli kontekstin, jonka perustana on Opetushallituksen käsitys yrittäjyyden oppimisesta. Ammatillisessa koulutuksessa opettajien mukaan opetuskulttuuri ja opetusjärjestelyt eivät sellaisenaan tue yrittäjyyden oppimista. He kuitenkin näkivät olemassa olevissa opetusjärjestelyissä myös mahdollisuuksia (ii). Opettajat liittivät yrittäjyyden sekä ammatillisen osaamisen yleensä alan ja alueen kontekstiin, jonka nähtiin tukemassa opiskelijaa tulevaisuuden työelämässä (ii). Verkostot ja verkostojen luominen ovat myös yrittäjälle tärkeitä (vrt. Onstenk 2003; i). Yrittäjä on yrittäjyyden oppimisen prosessissa toimija, mutta hän myös omilla ajatuksillaan, asenteillaan ja toimintatavoillaan muokkaa työelämän kontekstia, jossa opettajat ohjaavat oppimista ja opiskelijat oppivat yrittäjyyttä.

Jotta yrittäjyys on osa opetusta, on opettajalla tärkeä rooli muutosagenttina. Tämä edellyttää, että opettajalla on käsitys yrittäjyyskasvatuksen sisällöstä ja tavoitteista. Opiskelijoiden kioskiyrityksen liittämässä opetussuunnitelmiin päädyttiin siihen, että toiminta tuottaa viisi opintoviikkoa valinnaisia opintoja. Kioskin tarkoitus oli tutustuttaa opiskelijat yritystoimintaan ja yrittäjyyteen. Sille ei siis määritelty varsinaista tavoitetta tai sisältöä, eikä toimintaa arvioitu, jolloin opiskelijat saivat opintosuoritusotteeseensa pelkästään merkinnän ”suoritettu”. Aineiston perusteella opiskelijat kuitenkin varsin monipuolisesti oppivat yrittäjyyden taitoja ja ominaisuuksia. (iii.) Opetussuunnitelmat yrittäjyyden oppimisen kontekstina määrittelevät yksilöllisen arvioinnin. Kun

yrittäjyyden oppiminen on usein yhdessä tekemistä, on arvioinnin kannalta haasteellista yksittäisen opiskelijan toiminnan ja oppimisen arviointi. Opettajan kannalta haasteellista on järjestää oppiminen niin, että sillä on tavoite ja sisältö ja että oppimista voi arvioida. Opettajien puheessa arviointi koettiin vaikeaksi yrittäjyyden oppimisen kompleksisuuden ja menetelmien monimuotoisuuden takia. He pohtivat aluksi opetussuunnitelmaperustaista mahdollisuutta varmistaa oppimisen sisältö ja tavoite, jotta oppimista voi arvioida yksilötasolla. Arvioinnista ja sen järjestämisestä opettajat eivät kuitenkaan tehneet ratkaisuja, vaan tärkeämpää heidän mukaansa oli suunnitella yrittäjyyden oppimisen sisältö ja menetelmät alan ammatillisen osaamisen kehittymisen rinnalle. (ii.) Kuten viimeaikaiset tutkimuksetkin vahvistavat (Pittaway, Hannon, Gibb & Thompson 2009; Hytti ym. 2010), myös tässä opettajat keskittyivät sisältöön ja menetelmiin. Kuitenkin opettajat ovat työssään tottuneet arvioimaan opetussuunnitelmissa määriteltyä kriteerien ja arvioinnin kohteena olevaa osaamista. Tässä opettajat keskittyivät ammatillisen osaamisen määrittelyyn ja jonka selvittämisen he kokivat tärkeimmäksi arvioinninkin kannalta (ii).

Opettajien ja oppilaitoksen näkökulmasta yrittäjyyden oppiminen tulee ymmärtää yleisellä ja koulutuksellisella oppilaitoksen arjen tasolla. Opettajien kannalta nämä lähestymistavat edellyttävät yhteistä ymmärrystä ja yhteistoimintaa oppilaitoksissa, toisin sanoen yrittäjyys tulee nähdä kaikille yhteisenä asiana eikä vain erillisenä oppiaineena. Jotta yrittäjyys voidaan ottaa mukaan koko oppilaitoksen toimintaan, pitää opettajilla olla yhteinen käsitys yrittäjyydestä yleensä, mutta lisäksi käsitys myös oman alan tai opetettavan aineen liitoksesta yrittäjyyteen. Toinen oppimista ohjaava on opetussuunnitelmien muodostama käsitys yrittäjyydestä. Näin yrittäjyyden oppiminen mahdollistuu sekä eri oppiaineiden sisällä että niiden välillä. (ii.) Kun tarkastelun kohteeksi otetaan sekä yleinen että koulutuksellinen taso, vältetään yksipuoliselta pelkkään yritystoimintaan liittyvältä oppimiselta (v), kuten kioskitoiminnassa (iii). Eri tasojen ymmärtäminen edesauttaa yrittäjyyden oppimista koko koulutusjärjestelmässä, kuten esimerkiksi päätöksenteon oppimisessa, jossa sekä yleinen näkökulma, että kouluaste huomioitiin (iv).

Yleisesti ammatillisia taitoja ovat tiedon reflektointi ja käyttö sekä joustava tiedonhaku tulevaisuuden tarpeisiin, jotka yleisemmin voidaan liittää ammatillisen koulutuksen elinikäisen oppimisen taitoihin sekä yrittäjyyteen (v). Yrittäjän osaaminen taas liittyy tiiviisti toiminnan kehittämiseen ja erilaisista päivittäisistä eteen tulevista tilanteista selviytymiseen (i). Kun yrittäjän arki

yhdistetään yrittäjyyden oppimiseen, on opiskelijoilla paremmat mahdollisuudet ymmärtää yrittäjyyttä (vrt Gibb 2008). Opettajien mukaan yrittäjyys on tavallaan helpompi käsittää ja se on konkreettisempaa, kun se liitetään omaan alaan ja alueen tuttuihin yrityksiin ja yrittäjiin (ii), joissa yrityksissä opiskelijat toimivat esimerkiksi työssäoppimisen jaksojen aikana. EU komission (European Commission 2009) teettämän tutkimuksen mukaan yrittäjyyden liittäminen alan oppiaineisiin ja ammattiin on vähäistä, joten tämän tutkimuksen opettajat olivat siinä mielessä edistyksellisiä suhteessa eurooppalaisiin kollegoihinsa. Kioskissa toimiminen eli toiminta pienessä yrityksessä on päivittäiseen liiketoimintaan keskittyvää ja liiketoimintaa kehittävä, joka edellyttää kykyä ratkaista ongelmia, taitoa neuvotella, taitoa suunnitella mahdollisuuksien mukaisesti sekä tehdä päätöksiä. Näitä taitoja ja toimintaa tuli kuitenkin esiin sekä opiskelijoiden että yrittäjien toiminnan tutkimuksessa. Keskeisinä olivat mahdollisuuksien havaitseminen ja päätösten tekeminen kokemuksen ja tiedon reflektoinnin avulla. (i).

Yhteenvetona tulosten mukaan ja vastauksena yrittäjyyden oppimisen ja opettamisen ongelmaan, ammatillisen koulutuksen yrittäjyys on aikaisempien tutkimusten mukaisia valmiuksia: tietoja, taitoja, ominaisuuksia ja toimintaa, johon oppilaitos luo säännöt, normit ja kulttuurin. Oppilaitoksen opetuskulttuuri ja opetusjärjestelyt eivät kuitenkaan aina tue yrittäjyyden oppimista. Opettajan tehtävänä muutosagenttina onkin yrittäjämäisesti kyseenalaistaa oppilaitoksen säännöt, normit ja kulttuuri sekä järjestää yrittäjyyden oppimiseen soveltuvat oppimisympäristöt, verkostot ja oppimisen menetelmät. Tulosten mukaan yrittäjyyden oppimisen kannalta tärkeää on, että se nähdään oppilaitoksessa yhteisenä, kaikille kuuluvana tehtävänä. Ammatilliselle koulutukselle ominaista on, että yrittäjyys on omaan alaan, alueen yrittäjiin ja yritystoimintaan kiinteästi liittyvää.

4.2 Yrittäjyyden oppimisen pedagogisia ratkaisuja

Millaisia pedagogisia ratkaisuja yrittäjyyden oppiminen ja opettaminen edellyttävät? Tähän kysymykseen vastatakseni keskustelen aineistojen (i, ii, iii, iv, v) avulla yrittäjyydessä keskeisten taitojen oppimista: reflektointia, mahdollisuuksien havaitsemista, tiedon johtamista ja sen verkostoja sekä päätöksen tekemistä. Pyrkimyksenäni on selvittää, miten nämä taidot voivat kehittyä ammatillisessa koulutuksessa: miten opetus järjestetään ja mitä käytännön järjestelyjä se edellyttää ja millaiseksi oppimisen prosessi muodostuu.

4.2.1 Reflektointi ja mahdollisuuksien havaitseminen yrittäjyyden oppimisessa

Yrittäjälle erilaiset ympäristöstä esiin tulevat vaihtoehdot ovat mahdollisuuksia, joita hän pohtii oman toimintansa kannalta. Reflektiivisessä havainnoinnissa olennaista on aikaisemman kokemuksen (oman ja muiden) sekä kekseliäisyyden (abstrakti käsitteellistäminen) yhdistäminen yritystoiminnan kehittämiseksi epävarmoissa olosuhteissa. Tutkimuksen yrittäjille toiminnan kehittäminen ei aina ollut kasvun hakemista, vaan yksinkertaisesti asioiden tekemistä toisella tavalla. Kyse ei siis välttämättä ollut tavoitteellisesta ja syvällisestä tiedostamisesta reflektoinnissa. (i.) Osa yrittäjien reflektointia oli rutiininomaista tai keskustelua tärkeimpien sidosryhmien kanssa, kun taas opettajat (ii) refleктоivat ja kyseenalaistivat jopa koko oppilaitoksen käytännöt yrittäjyyden oppimisessa. Kriittisen reflektion mukaisesti opettajat huomioivat sosiaalisen, kulttuurisen ja historiallisen kontekstin suunnittelussaan. Yrittäjä myös arvioi tiedon lähdettä suhteessa toimintaan (i), joka opettajien näkökulmasta oli alaan liittyvää (ii). Yrittäjien toiminnassa saadut kokemukset olivat joskus myös negatiivisia, jolloin yrittäjät havaitsivat, että kyse on puutteellisesta ja riittämättömästä tiedosta tai sen väärästä tulkinnasta (i). Yrittäjä siis oppii koko ajan reflektoidessaan ja kokeillessaan erilaisia vaihtoehtoja. Yrittäjyyden kannalta reflektointi virheiden tekemisen ja kokeilemisen tilanteissa on tärkeä osa oppimista, jolloin reflektointi liittyy kaikkiin oppimista tuottaviin vaiheisiin (v).

Kun opettajat suunnittelivat oppimisen järjestämistä, he tiedostamattaan oppivat kokemuksellisen ja reflektiivisen oppimisen prosessissa. Opettajien (ii) pohdinta siitä, mitä yrittäjyydellä ja yrittäjyyskasvatuksella ymmärretään, oli toimintaan valmistautumista eli abstraktia käsitteellistämistä. Opettajien puheissa esiintyi myös reflektiivistä havainnointia, kun he pohtivat alan yrittäjyyttä ja siitä saatuja kokemuksia suhteessa yrittäjyyden oppimiseen. Samoin yrittäjyyden menetelmien pohdinta oli kokemukseen perustuvaa pohdintaa, koska oppilaitoksessa oli jo vuosia toteutettu yrittäjyyden oppimiseen liitettäviä käytäntöjä, kuten yhteiset projektit elinkeinoelämän kanssa. Tämän tuloksena opettajien mielestä tärkeää oli yleensä alueen yritystoimintaan tutustuminen sekä käytännön toiminta yrityksissä, joiden avulla opiskelijoilla on mahdollista ymmärtää alan yritystoimintaa ja pohtia omia mahdollisuuksiaan yrittäjyyteen. Opettajien tavoitteena oli siis rakentaa opiskelijoille kokemuksellinen ja reflektiivinen oppimisprosessi ja -ympäristö. Opetusmenetelmällisesti opettajat kokivat yrittäjyyden mukaantulon opetukseen sekä opiskelijoita että

omaa työtään rikastavana, jolloin perinteistä opetusta muutetaan toiminnallisemmaksi. Menetelmällisinä keinoina yrittäjyyden oppimisessa ovat usein perinteiset luennot, tapaustutkimukset ja ryhmäkeskustelut, mutta tässä tutkimuksessa menetelminä olivat projektit ja pienimuotoinen yritystoiminta sekä tutustuminen yrittäjiin liitettyä opetussuunnitelmien yleisiin tavoitteisiin. (ii.)

Samoin opiskelijoiden toiminnassa voidaan nähdä kokemuksellinen ja reflektiivinen oppimisprosessi. Suurin osa opiskelijoiden (iii) reflektointia oli toimintaa edeltävää abstraktia käsitteellistämistä, koska kokemuksia – ainakin alkuvaiheessa – ei ollut. Oliko sitten opiskelijoiden reflektointi syvällistä tiedostamista vai yleistä pohdintaa? Opiskelijoilla olisi ollut mahdollisuus muuttaa toimintaa ja kriittisen reflektion mukaisesti kyseenalaistaa ennako-oletuksia, mutta reflektoinnin taso jäi selvästi vain yleiseksi pohdinnaksi. Tähän on syynä se, että kioski oli opiskelijoille annettu vaihtoehto, eikä tarvetta tai uskallusta toiminnan muuttamiseen ja mahdollisuuksien havaitsemiseen oppilaitoksen ulkopuolelta ollut. Jos reflektointi uuden tiedon pohjalta olisi ollut syvällistä tiedostamista, esimerkiksi kun opiskelijat pohtivat toiminnan laajentamista, olisi tuloksena voinut olla olemassa olevien käytänteiden muokkaamista toisenlaiseksi. Osaltaan tähän vaikuttaa myös opiskelijoiden saavuttama tulos (vähän opintoja ja palkkaa). Opiskelijat eivät kokeneet kioskitoimintaa itselleen ja tulevaisuudelleen kovin hyödylliseksi.

Kioskitoiminnassa opiskelijoiden aktiivisuus ei ollut kovin laajamittaista mahdollisuuksien havainnointia, mutta he pohtivat kuitenkin vuoden aikana joitakin vaihtoehtoja yritystoimintaansa varten, toisin sanoen he etsivät aktiivisesti ratkaisuja ongelmaan tai tarpeeseen. Mahdollisuudet nousivat esiin oppilaitoksen sisältä ja koulun seinien ulkopuolista havainnointia ei esiintynyt. Yhteyden ottaminen ja tiedon hankkiminen turvallisen oppilaitosympäristön ulkopuolelta oli opiskelijoille vaikeaa. Toisaalta opiskelijoiden aika oli myös rajallista, koska kioski oli auki aina muiden ollessa tauolla ja päivittäisten tehtävien hoitaminen vei aikaa. (iii.) Opettajien (ii) mukaan taas mahdollisuuksien havainnoinnin oppiminen liittyi alan ja alueen kontekstiin ja siinä toimimiseen. Heidän mukaansa yhteistyö ympäröivän elinkeinoelämän elämän kanssa saa opiskelijat havaitsemaan tulevia liiketoimintamahdollisuuksia.

Yrittäjä havainnoi ympäristöään ja hakee tietoa aktiivisesti toimintaansa varten, joka on mahdollisuuksien havaitsemista syklisessä prosessissa. Kyse on siis sekä aktiivisesta että passiivisesta mahdollisuuksien havaitsemisesta sekä mahdolli-

suuksien luomisesta. Esimerkkinä mahdollisuuksien luomisesta on yksi haastelluista yrittäjistä, joka ajaessaan autoa kehitti ensimmäisen sadan kilometrin aikana mielestään loistavan yritysideoan, toisen sadan kilometrin aikana kehitti sen mielessään liiketoiminnaksi ja viimeisten kilometrien aikana romutti koko ajatuksen kannattamattomana. (i.) Miten sitten mahdollisuuksien havaitsemista voi oppia? Edellisen esimerkin perusteella yrittäjä ei ole aina rationaalinen etsiessään mahdollisuuksia, vaan havainnoi ympäristöään tai leikkii mielessään eri ajatuksilla. Kun yksilö rakentaa tietoa joko kokemuksen tai oppimisen kautta, mahdollistavat nämä opitut taidot ja oppimisen tulos aina uusien mahdollisuuksien havaitsemisen, jolloin se on edellä kuvatun mukainen syklinen prosessi. Pääosa yrittäjien tiedonhausta oli kuitenkin järjestelmällistä ja tarkoituksellista ympäristön ja sidosryhmien hyödyntämistä mahdollisuuksien havaitsemiseksi ja tiedon säilyttämiseksi myöhempää käyttöä varten. Yrittäjyyden osaamisen kannalta merkittävää on mahdollisuuksien havaitseminen päivittäisessä työssä. Pelkästään mahdollisuuksien havaitsemisen verkoston rakentaminen edellyttää yrittäjältä luovuutta, toiminnan kannalta hyödyllisen ympäristön tuntemusta ja ympäristön havainnoimista, jotta verkostoa on mahdollista rakentaa ja kehittää. (i.)

Tutkimuksen tulosten valossa mahdollisuuksien havaitsemisen oppimisessa rationaalinen ajattelu perustuen tarpeeseen tai käsillä oleviin ongelmiin on taito, jonka avulla voi kehittää vaihtoehtoja ja tehdä valintoja niiden välillä (i, ii, iii). Mahdollisuuksien etsimisessä taas tarvitaan kognitiivisia taitoja ja taitoa vaikuttaa ympäristössä tapahtuviin muutoksiin sekä kokemukseen perustuvaa toimintaoppimista. Näin omien ideoiden yhteiskehittely tukee taitoa havaita ja hyödyntää mahdollisuuksia käytännössä sekä opetella riskinottoa ja neuvottelutaitoja. (vrt. Kyrö ym. 2011.) Kioski oli opiskelijoille valmiiksi suunniteltu vaihtoehto, eikä siinä tullut esiin varsinaisen yritystoiminnan aloittamiseen liittyvää mahdollisuuksien havaitsemista. Mahdollisuuksien havaitsemisen oppimisen arviointi liittyi omiin tulkintoihini ja opiskelijoiden puheenvuoroihin toiminnan kehittämisessä. (iii.)

Opettaja on tässäkin tärkeässä roolissa ohjatessaan ja tukiessaan opiskelijoita oppilaitoksen ulkopuolisiin verkostoihin ja luovaan toimintaan. Minä opiskelijoiden ohjaajana en ollut riittävästi vielä tuolloin perehtynyt yrittäjyyden oppimiseen, sen prosesseihin ja sisältöön, jonka opettajat artikkelin tulosten perusteella kokivat tärkeäksi (ii). Toinen opettajan ja koko oppilaitoksen tärkeä tehtävä on arvioida yleensä yrittäjyyden oppimista (vrt. Henry & Hill & Leitch

2005; Matlay 2008) oppilaan näkökulmasta, mutta myös laajemman yrittäjyyskasvatuksen arvioinnin näkökulmasta (vrt. Pittaway & Cope 2007; Tiikkala ym. 2011). Muuten keskitytään esimerkiksi pelkästään kioskin liiketoimintaan ja opiskelijoiden puuhasteluun valinnaisten opintojen saavuttamiseksi, eikä oppimisen tavoitteisiin yrittäjyyskasvatuksen yleisellä ja koulutuksellisella tasolla.

Yhteenvetona tulosten mukaan keskeistä on, että yrittäjyyttä opitaan mahdollisimman aidoissa ympäristöissä ja verkostoissa toiminnallisesti. Oppiminen on refleктоiva prosessi, jossa yhdistyvät kokemus (menneisyys) ja mahdollisuudet (tulevaisuus). Reflektion oppiminen ei ammatillisessa koulutuksessa ole itsestäänselvyys, mutta yrittäjyyden kannalta se on oleellista. Opettaja on tärkeässä roolissa ohjatesaan opiskelijoita tutusta oppilaitosympäristöstä ulkopuolisiin verkostoihin, niissä havaittaviin mahdollisuuksiin ja arvioimaan verkostoista saatua tietoa.

4.2.2 Tiedon johtamisen verkostojen hyödyntäminen yrittäjyyden oppimisessa

Tulosten mukaan yrittäjä oppii ympäristöstään liittämällä erilaisia tiedon elementtejä yhteen ja tekemällä niistä arjen toimintoja, joilla on tiettyjä seurauksia yrityksessä. Vaikka ympäristö olisi täynnä ristiriitaisia ja epäjohtonmuukaisia elementtejä, valitsee yrittäjä niistä itselleen ja toiminnalleen sopivia. Hän käyttää erilaisia lähteitä erilaisissa tilanteissa, yhdistelee tietoa ja luo jotain uutta (i). Yrittäjän sosiaalinen konteksti (i) voidaan kuvata kolmeksi kehäksi. Heikot sidokset ovat verkosto, josta yrittäjä kerää yleistä tietoa havaitakseen mahdollisuuksia tai saadakseen vastauksen tiettyyn ongelmaan. Yrittäjä kehittää jatkuvasti tätä verkostoa. Sisäkehä koostuu yrittäjän pitkäaikaisista suhteista, jossa verkostossa yrittäjä keskustelelee säännöllisesti. Yrittäjä kokee tämän verkoston luotettavana tiedonlähteenä. Toimintaa tukeva ryhmä taas edesauttaa liiketoimintaa ja luo resursseja havaittujen mahdollisuuksien toteuttamiseksi. Tämän verkoston yrittäjä valitsee sen käyttökelpoisuuden mukaan, esimerkiksi taloudellisten resurssien tai teknisen osaamisen perusteella. (vrt. De Koning & Muzyka 1999.) Kuvaus yrittäjän tiedon johtamisen osaamisesta on Sarasvathyn (2001) idean mukaista, jossa verkostot ovat tärkeitä, verkostojen avulla lisätään osaamisen resursseja ja tehdään päätöksiä.

Yrittäjän kannalta toimivat verkostot ja sosiaalinen kanssakäyminen olivat elinehto toiminnan kehittämisessä. Yrittäjät käyttivät tiedon keräämiseen eniten asiakkaitaan, muita yrittäjiä ja yleistä alan informaatiota (heikkoja sidoksia ja sisäkehää). Oli yllättävää, että tiedon lähteinä ei mainittu perinteisiä yrittäjän yhteistyökumppaneita, kuten pankkeja tai muita viranomaisia. Toimintaa tukevana ryhmänä yrittäjät mainitsivat ainoastaan kirjanpitäjän. Yrittäjät eivät aina välttämättä käyttäneet heti tietoa, vaan joko siirsivät sen myöhempää käyttöä varten tai antoivat itselleen aikaa tiedon reflektointiin ja sen sovellettavuuden varmistamiseen. Toisin sanoen yrittäjät sovelsivat ja tulkitsivat tietoa, jotta se oli mahdollista liittää toimintaan. Tiedon johtamisen yrittäjät näkivät sosiaalisena ja jatkuvana prosessina vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (i.) Opiskelijat (iii) luottivat taas eniten toimintaa tukevaan ryhmään. Tämä onkin opiskelijoiden kannalta luontevaa, koska oppimisympäristönä oli koulu ja siitä saatava tieto, johon he saattoivat luottaa. Tämä verkosto mahdollisti yrittäjyyden ominaisuuksien oppimisen, kuten esimerkiksi oppimisen itsestä ja omista vahvuuksista, epävarmuuden sietämistä ja vastuun ottamista. Tätä verkostoa voidaan kuvata tarjoumaverkostona (vrt. Barab & Roth 2006). Nämä toimintavalmiudet tukivat yrittäjyyden asiantuntemuksen eli yrittäjämäisen ajattelun ja toiminnan muodostumista. Opettajat (ii) taas näkivät alueen ja alan työelämän tärkeimpänä verkostona yrittäjyyden oppimiseksi. Opettajien mukaan nimenomaan toiminta sisällä näissä verkostoissa opetti mahdollisuuksien havaitsemista.

Verkostojen ja niistä saatavan tiedon hyödyntäminen ohjaa opiskelijoita yrittäjämäiseen ajatteluun ja toimintaan. Keskeistä on sosiaalinen kanssakäyminen oppilaitoksen ulkopuolisten toimijoiden kanssa ja yrittäjän elämämaailmaan tutustuminen.

4.2.3 Päätösten tekemisen oppiminen

Kyky tehdä päätöksiä on keskeistä yrittäjyydessä. Sen oppiminen voidaan nähdä myös laajempaan kokonaisuuteen koko koulutusjärjestelmässä. Eri oppiaineiden oppiminen on opetussuunnitelmissa spiraalimaista etenemistä ikätason mukaisesti. Sitä vastoin oppijan oman toiminnan säätelyn taitoja, kuten esimerkiksi ajattelun ja päättelyn strategioita, ei juuri aikaisemmin ole tuotu esille. (iv.) Kyrön (2008, 144) mukaan kasvatustieteen näkökulmasta yrittäjyyden ytimessä on toiminta ja uuden toiminnan aikaansaaminen. Hänen mukaansa tässä tarkastellaan pedagogisessa mielessä elinikäistä prosessia, jossa

kulloinenkin konteksti määrittää, miten yrittäjyysvalmiudet kytkeytyvät oppimisen prosessiin. Päätöksenteko liittyy tiiviisti yrittäjyyteen ja on keskeinen valmius yleensä ihmisen elämässä. Opiskelijoiden kannalta ongelmanratkaisutaitojen kehittyminen ja sitä mukaa taito tehdä päätöksiä edellyttää käytännössä oppimista ja kokemuksia, jotka tulosten mukaan ammatillisessa koulutuksessa voivat olla esimerkiksi toimintaa pienessä yrityksessä (iii). Yrittäjälle mahdollisuuksien havaitseminen ei ole riittävää, vaan hänen pitää tehdä päätöksiä mahdollisuuksien hyödyntämiseksi. Yrittäjä tekee päivittäin useita päätöksiä, pieniä korjausliikkeitä havaitessaan epäkohtia, mutta joskus myös merkittäviä yrityksen pitkän tähtäimen toimintaan liittyviä päätöksiä. (i.) Tapa, jolla tutkimuksen yrittäjät tekivät päätöksiä, on siten Sarasvathyn (2001) idean mukaista. Päätösten tekeminen on yrittäjyyden oppimisen ydintä. Päätösten tekeminen sisältää riskin sietämistä ja vastuun ottamista päätösten seurauksista. Yrittäjä tarvitsee päätöksiinsä tietoa ympäröivistä verkostoista ja yrittäjän tehtävänä on johtaa tätä tietoa. Ennen kuin tietoa voi johtaa, pitää sitä reflektoida ja arvioida sen käytettävyyttä kulloinkin kyseessä olevaan ongelmaan tai tehtävään, kuten tutkimuksen yrittäjät tekivät.

Päätöksenteon kehittyminen lapsuudesta aikuisuuteen on kuvattu artikkelissa, joka käsitteli päätöksenteon oppimista systeemisessä oppimisympäristössä (iv, 131). Päätöksenteon oppimista voidaan kuvata neljän oppimisympäristön tekijän avulla, jossa oppija ottaa riskejä, kokeilee, hyväksyy virheitä ja saa palautetta. Ensimmäisenä on valintojen mahdollisuus, joka ammatillisella toisella asteella on liiketoimintaan liittyvää, esimerkiksi toimimista pienessä yrityksessä. Siinä opiskelijalle ei aina anneta valmiita vaihtoehtoja, vaan hän etsii ja arvioi niitä esilläolevan ongelman ja mahdollisten seurausten mukaisesti yhdessä muiden kanssa. Toisena on vastuun ottaminen päätöksistä eli vastuu yhteisestä yritystodellisuudesta. Opiskelijan vastuun ottaminen voi olla myös henkilökohtaista, pieniin päätöksentekotilanteisiin liittyvää, kuten esimerkiksi sovitun tehtävän hoitamista. Kolmas tekijä on oppia ottamaan riskejä ja sietämään epävarmuutta. (iii, iv.) Kyrö (2008, 151) kuvaa riskin oppimisprosessia ydinkategorioilla hämäännysvaihe (epätietoisuus ja epävarmuus), toimintaoppiminen (toimintaorientaatio ja yhteistoiminnallinen tuki) sekä lisääntynyt riskin oppimisvalmius. Opiskelijan kannalta riskin oppiminen on oikeutta kokea epävarmuutta ja oikeutta määrittää omat tavoitteensa ja keinonsa niiden saavuttamiseksi, jota opiskelijoiden puheissa kuvasivat pitkät keskustelut ennen päätösten tekemistä – jos niitä ylipäättään saatiin aikaan. Kolmantena on erilaisuuden hyväksyminen ja hyödyntäminen, jossa tärkeintä on opiskeli-

joiden omien vahvuuksien tiedostaminen ja niiden käyttäminen yritystoiminnassa. Tulosten mukaan opiskelijat hyvin nopeasti alkoivat hyödyntää toistensa vahvuuksia, jotta kutakin tehtävää varten saatiin vaivatta tekijä ja tietoa. (iii.) Copen (2005, 380) mukaan oppiminen itsestä on omien vahvuuksien ja heikkouksien ymmärtämistä, oman vaihtelevan roolin ymmärtämistä yritystoiminnassa ja oman kehityksen, kiinnostuksen kohteiden ja motivaation ymmärtämistä. Opiskelijoiden toiminnassa nämä ilmenivät osaamisen kohdentamisena tietyissä tehtävissä ja erilaisten roolien jakamisena. Neljäntenä päätöksenteon oppimisessa kuvattiin dialogia, jossa ammatillisessa koulutuksessa tärkeimpänä oli taito neuvotella ennen päätösten tekemistä. Tarve dialogiin oli luontainen, koska kyse oli opiskelijoiden yhteisvastuullisesta yhteisestä yrityksestä. (iii.)

Opettajan kannalta päätöksenteon ja riskin oppiminen vaatii joustavuutta ja todellisten elämäntilanteiden merkityksen ymmärtämistä oppimisen suunnittelussa. Opettajien kannalta tämä tarkoitti alueen elinkeinoelämän ja ammatin liittämistä oppimiseen, jolloin oppimisympäristönä ovat todellisen työelämän tilanteet ja toiminta oman alan yrityksissä (ii). Opettajan on kyettävä myös hyväksymään omat epävarmuuden ja epäonnistumisen tunteensa oppimisprosessissa. On eri asia hyödyntää koulun seinien ulkopuolista elinkeinoelämää oppimisessa kuin turvallista ja perinteistä opettamisen kaavaa (ii). EU komission (European Commission 2009, 24) raportin mukaan opettajan tulisi oppia yrittäjyyttä opiskelijoiden rinnalla ja samanlaisessa prosessissa. Opettajien kannalta tämä prosessi erosi perinteisestä opetuksesta olemalla epävarmaa, epävirallista ja tilanteesta riippuvaa (iii). Oppimisen arvioinnin kannalta opettajan on luotettava oppijan omaan kykyyn arvioida oppimistaan, joka ammatillisessa koulutuksessa on osa arviointia myös työssäoppimisessa. Opettajalle oppimisen arviointi on vaativaa, koska arvioinnin kohteena on prosessi ja kaikki suoritukset ovat erilaisia. Päätöksenteon ja riskin oppimisessa epäonnistuminen saattaa merkitä arvioinnin kannalta jopa onnistumista ja hyvää suoritusta. Opettajat kokivat yrittäjyyden oppimisen ja siihen liittyvän epävarmuuden mahdollisuudeksi luoda uutta ja lisätä oppimisen mielekkyyttä, kun siirrytään virheiden etsimisestä epäonnistumisten ja kokeilemisen hyväksyntään. (ii.)

Tulosten mukaan keskeistä on toiminta ja uuden toiminnan aikaansaaminen päätöksenteon prosessissa. Tämä kuitenkin sisältää yrittäjyydelle ominaisen vastuun ja riski, joka opiskelijoiden kannalta edellyttää mahdollisuuden kokeilla, tehdä päätöksiä ja virheiden sattua suunnata toimintaa uudelleen.

4.3 Yrittäjyyskasvatuksen opetussuunnitelmallisia vaatimuksia toimintaoppimisen mallissa

Millaisia vaatimuksia yrittäjyyskasvatus sitten asettaa opetussuunnitelmien kehittämiseksi? Opetussuunnitelmissa yrittäjyys näyttäytyy varsin hajanaisena ja osittain vaikeana toteuttaa. Tarkastelen tässä luvussa aineistojen (i, ii, iii, iv) perusteella yrittäjyyden oppimisen kehittämistä toimintaoppimisen mallissa ja miten se soveltuu pohjaksi yrittäjyyden oppimiseksi ammatillisen toisen asteen kontekstissa.

Yrittäjyyden oppimisen ei tule olla pelkästään varsinaiseen liiketoimintaan liittyviä opintoja, vaan sen tulee tukea luovuutta, innovointia ja työllistymistä. Ammatin oppiminen on koulutuksen tavoite, mutta sen rinnalla tavoitteena on saada aikaan taitoja ja ominaisuuksia, jotka pohjautuvat yrittäjämäiseen ajattelutapaan ja käyttäytymiseen (ii). Usein käytettyjä yrittäjyyden oppimisen menetelmiä ammatillisessa koulutuksessa ovat muun muassa harjoitusyritystoiminta, yrityssimulaatiot ja pienimuotoiset yritykset oppilaitoksen sisällä. EU komission (European Commission 2009, 30) tutkimuksen mukaan hyvät käytänteet ovat sellaisia, että niissä on tasapaino teorian ja käytännön välillä ja että ne perustuvat toimintaan ja kokemuksen hyödyntämiseen. Raportin asiantuntijaryhmän mielestä yrittäjyyden oppiminen tulee sopeuttaa oppimisympäristöihin ja ammattialaan, ja paikalliset yrittäjät pitäisi ottaa mukaan oppimisprosessiin. Muun muassa opiskelijoiden oma, pienimuotoinen yritys tukee näitä hyväksi havaittuja käytänteitä. Oppimisympäristö luo opiskelijoille mahdollisuuden yhdistää tietoa käytäntöön ja verkostoitua oppilaitoksen ulkopuolelle. (iii.) Tämä edellyttää opetussuunnitelmilta erilaisten pedagogisten valintojen mahdollistamista ja yrittäjyyden kohdentamista ammattialaan (ii) sekä työssä oppimisen hyödyntämistä yrittäjyyden oppimisessa.

Yrittäjien puheissa esiintyi toimintaoppimisen piirteitä: ongelmien ratkaisuun tarvittavan tiedon hankintaa, tiedon ja kokemuksen uudelleentulkintaa yhdessä muiden kanssa, toiminnan suunnittelua, kokeilemista ja tulosten reflektointia. Yrittämisessä oli selvä tulevaisuusorientaatio, kun yrittäjät reflektoivat itseään ja omaa osaamistaan, hyödynsivät kokemuksia ja arvioivat toiminnan vaikutuksia tulevaisuudessa. Yrittäjät hyödynsivät jo tutuksi tullutta verkostoaan ratkaistessaan ongelmia ja reflektoidessaan, ”niinku kompataan toisia”. Yrittäjät eivät halunneet oppia yksin. Kuten eräs yrittäjä kuvasi asiaa, ”rakentajahan puhuu aina rakentamisesta”, hyödyntäessään muita alan yrittäjiä tiedon verkostoina. Tämä

kuvaa hyvin myös sitä, että yrittäjän oppiminen on kontekstisidonnaista eli alaan ja alueeseen liittyvää. Yrittäjien kannalta kyse ei ollut kasvun hakemisesta, vaan yritystoiminnan pitämisestä kannattavana: työtä riittää ja tekeminen on mielekästä. Oman osaamisen puute oli yrittäjille tavallista, mutta he uskalsivat kokeilla ja oppia kokemuksistaan toimiessaan epävarmassa ja kompleksisessä ympäristössä. (i.)

Yrittäjämäinen oppiminen ja toimintaoppiminen ovat sidottuja kontekstiin, joka tässä tutkimuksessa on tietty liiketoiminta ja ala. Yrittäjyyden oppimisen ja ammatillisen toisen asteen näkökulmasta tämä kontekstisidonnaisuus on luontaista. Opettajat eivät suoraan ehdottaneet toimintaoppimista yrittäjyyden menetelmäksi. Kuitenkin ongelmaperustainen oppiminen, yhteisöllinen oppiminen, virheistä oppiminen ja tekemällä oppiminen sisältyvät toimintaoppimiseen ja joita oppimisen menetelmiä opettajat puheissaan mainitsivat. Opettajien mielestä tärkeää oli, että opiskelijat oppivat toimivilta yrittäjiltä, luovat omalla alallaan verkostoja ja saavat tietoa paitsi elinkeinoelämästä, mutta myös yritystoiminnasta yleensä. (ii.) Tätä tukee Gibbin (2008) mukainen yrittäjyyden oppiminen yrittäjän elämään tutustumalla: hänen tapaansa ajatella, tehdä, nähdä asioita, oppia, kommunikoida, organisoida ja tuntee. Opettajat olivat valmiita myös muuttamaan perinteistä opetusta ohjaukselliseen suuntaan ja sietämään itse epävarmuutta, ottamaan riskejä eli toimimaan yrittäjämäisesti (ii).

Yrittäjyyden oppiminen sisältää erilaisia teemoja, kuten oppiminen itsestä, oppiminen liiketoiminnasta ja johtamisesta sekä oppiminen liiketoiminnan ympäristöstä. Opiskelijat toivat kokoontumisiin keskusteltavaksi ongelman. He arvioivat tiedontarpeen ja alkoivat suunnitella toimintaa ongelman pohjalta (iii). Opiskelijoiden reflektiiviset kokoontumiset ja keskustelut olivat Clarken ym. (2006) yrittäjän toimintaoppimisen mallin mukaisia. Toisaalta ne olivat myös Raen (2009) tutkimuksessaan kuvaaman opiskelijoiden oppimisen mukaisia, muun muassa persoonallista kehittymistä ja yrittäjyyden taitojen kehittymistä, joka opiskelijoiden (iii) oppimisessa tarkoitti asiakkaiden löytämistä, neuvottelutaitoa, taloudellista suunnittelua ja suhteiden johtamista. Keskustelujen sisällöt opiskelijoiden kokoontumisissa sekä yrittäjien puheissa liittyivät myynnin kasvattamiseen, markkinoinnin tehokkuuteen, tuloksen kasvattamiseen, taloudelliseen selviytymiseen sekä henkilöstöhallintaan. Yrittäjien ongelmat, samoin kuin opiskelijoiden keskusteluissa esiin tulleet ongelmat, voidaan jakaa itseän, yritystoimintaan ja johtamiseen (vrt. Gibb 1997; 2002;

Cope 2005) liittyviin aiheisiin. (i; iii.) Opetussuunnitelmien näkökulmasta yrittäjyyden oppimisen sisältöjä ja tavoitteita olisi tarkennettava, jotta erilaisia oppimismenetelmiä – kuten toimintaoppimista – voidaan hyödyntää esimerkiksi arvioinnissa (ii).

Jos yrittäjän oppiminen on yrittäjyyden oppimisen malli, on oppiminen pienessä yrityksessä tämän mukaista. Tulosten mukaan opiskelijoiden toimintaoppiminen edellyttää kuitenkin, että opiskelijoilla on mahdollisuus laajentaa verkostoja, olla mukana käytännön toimijoiden (yrittäjien) yhteisöissä, oppia reflektoimaan erilaisia ongelmia ja tehtäviä (i; ii; iii), ja joiden oppimista opetussuunnitelmat tukevat.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA KESKUSTELUA

Kontekstualismin perusteisiin kuuluu se, että tutkimus pitäisi suhteuttaa aina aikaansa ja paikkaansa. Yrittäjyyden oppimista ja opettamista ammatillisella toisella asteella tutkivassa väitöskirjassani olen tuonut esille vallitsevan käytännön yrittäjyyden oppimisesta ammatillisella toisella asteella. Olen myös analysoinut, miten yrittäjyys määrittyy opettajien, opiskelijoiden ja yrittäjien näkökulmasta ja miten toimintaoppimisen malli soveltuu käytettäväksi yrittäjyyden oppimisessa ja opettamisessa. Keskeinen kysymys on, miten yrittäjyys määrittyy ammatillisen toisen asteen kontekstissa. Toinen tärkeä kysymys on miten yrittäjyyttä voi oppia ja opettaa sekä millaisia pedagogisia ratkaisuja oppimiseen on ammatillisella toisella asteella. Tämä tarkastelu johtaa kysymykseen, millaisia vaatimuksia yrittäjyys luo opetussuunnitelmien kehittämislle. Tutkimuksen vahvuutena on eri toimijoiden näkökulma yrittäjyyden oppimiseksi. Lisäksi siinä tarkastellaan yrittäjyyttä myös yrittäjän oppimisen näkökulmasta, joka Pittawayn ja Copen (2007) mukaan auttaa opetuksen suunnittelijoita muokkaamaan opetusta. Tutkimus avartaa kuvaamme siitä, miten yrittäjyyden tarkastelu ammatillisen toisen asteen kontekstissa vaikuttaa käytännön opetuksen kehittämisessä.

5.1 Johtopäätökset yrittäjyyden määrittymisestä ammatillisen toisen asteen kontekstissa

Kun yrittäjyyttä määritellään, on otettava huomioon konteksti, tilanne ja aika, jossa yrittäjyydelle annetaan merkityksiä. Määrittelyyn vaikuttaa kontekstin useita erilaisia elementtejä ja osallisia - yksilöitä ja yhteisöjä, joiden rooli on merkittävä ja jotka arvioivat, mitä yrittäjyyden oppimisen pitäisi olla. Yrittäjyysilmion sisäisiä ja ulkoisia konteksteja on käytännössä joskus vaikea erottaa. Tulosten perusteella ulkoisen kontekstin näkökulma sisältää ensiksikin opetussuunnitelmien määrittelemän yrittäjyyden. Opetussuunnitelmia laaditaan eri aikoina ja esimerkiksi liiketalouden opetussuunnitelma valmistui aikaan, jolloin Suomi oli ajautumassa taantumaa. Samaan aikaan on myös kerätty tämän tutkimuksen aineisto, joka kuvaa kyseisellä hetkellä olevaa tilannetta ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Toiseksi käsitykseen yrittäjyydestä ja sen oppimisesta vaikuttaa oppilaitoksen sijainti, yleinen suhtautuminen yrittäjyyteen alueella ja se, miten alueen elinkeinoelämä kehittyi tai on kehittymättä. Kolmas ulkoisen kontekstin tekijä on muiden toimijoiden, esimerkiksi alan yrittäjien läsnäolo

yrittäjyyden oppimisessa. Neljäntenä ovat erilaiset yhteistyömahdollisuudet, joiden avulla yrittäjyyttä määritellään.

Yrittäjyyden sisäisenä kontekstina on ensiksikin oppilaitoksen opettajien yhteistyö, jota havainnoidaan koulun sisällä ja ulkopuolisten toimijoiden taholta. Toisena sisäisenä kontekstina on vaatimus yrittäjyyden oppimisen käytännön järjestämiseksi. Teorioiden ja opetussuunnitelman perusteiden takia opettajat ovat tilanteessa, jossa tarvitaan yhteistä suunnittelua. Kolmantena yrittäjyyden oppimisen kontekstina ovat oppilaitoksen kulttuuri ja sen ”elinkaari”, jossa suunnittelu tapahtuu: mitä on tehty, mitä kokeiltu ja mitä kokemuksia on saatu. Jokainen näistä konteksteista ja tekijöistä muokkaa, tuottaa ja vaikuttaa yrittäjyyden määrittelyyn, mutta myös siihen, *miten* yrittäjyyttä pitäisi oppia ammatillisen toisen asteen koulutuksessa.

Vaikka tämän tutkimuksen etuna ovatkin eri toimijoiden näkemykset, on se kuitenkin myös tutkimuksen heikkous. Tutkimuksessa sekä yrittäjät, opettajat että opiskelijat toimivat kukin omassa ympäristössään ja näkivät asioita omalta kannaltaan. Haasteena olikin yhdistää eri toimijoiden käsitykset, sisällöt ja merkitys yrittäjyyden oppimisessa. Pettigrewn (1997, 338) malli siitä, miten toiminta ohjaa prosessia ja miten toiminnot ovat aina omassa kontekstissaan ja rajoittavat eri toimijoiden tietoa, näkemyksiä ja vaikutusta, mahdollistaa yhdistävän näkemyksen. Samalla eri informanttiryhmien tarkastelu rinnakkain tuo uuden näkökulman yrittäjyyden oppimisen tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa muodostettu kuva ei ole vain yhden tapauksen tai kontekstin malli, vaan yrittäjyyden määrittymisen prosessi, jota eri toimijat eri aikoina ja paikassa muokkaavat aina uudelleen.

Yrittäjyyskasvatusta määritellään usein yleisellä tasolla, mutta esimerkiksi päätöksenteon oppiminen osoittaa eroja eri koulutusasteilla ja toisaalta mahdollisuuksia nähdä yrittäjyyden oppiminen jatkumona. Yrittäjyyden määrittely ammatillisella toisella asteella on varsin monimutkaista, eikä sitä ole selkeästi määritelty. Tämän tutkimuksen perusteella yrittäjyys ammatillisella toisella asteella on tietojen, taitojen, ominaisuuksien ja toiminnan oppimista, jolloin opiskelija saa valmiudet toimia yrittäjänä. Ammatillisen toisen asteen yrittäjyyden erityispiirteenä on, että näitä valmiuksia tarkastellaan opiskeltavan alan näkökulmasta. Tämä tukee Gibbin (1993; 2002; 2008; 2009) näkemystä siitä, että pieni yritystoiminta on keskeistä yrittäjämäisen käyttäytymisen mallissa, jolloin opiskelija pääsee sisälle yrittäjän elämismaailmaan ja oppii yrittäjyyden

taitoja, ominaisuuksia ja tapaa käyttäytyä ja toimia. Tämä edellyttää koulutuksen kannalta sitä, että oppiminen viedään koulun seinien ulkopuolelle ja todelliseen yritysmaailmaan sitä hyödyntäen ja siitä oppien. Yhteistyö elinkeinoelämän kanssa edellyttää opettajilta ja oppilaitoksilta yhteistä ymmärrystä yrittäjyydestä yleisellä tasolla ja ymmärrystä koulutuksen liittämisestä yrittäjyyden oppimisen sisältöihin, kohteeseen, tavoitteisiin ja menetelmiin. Toisin sanoen se tarkoittaa ajan ja paikan (alueen) ulottuvuuksien laajentamista niin, että eri toimijoiden toimintaa seurataan ja niiden välillä syntyy keskustelua.

Ammatillisessa koulutuksessa tarvitaan todellisiin tilanteisiin perustuvaa oppimista, joissa opiskelijat omaksuvat yrittäjämäisiä taitoja ensin omalla alallaan ja alueen elinkeinoelämässä. Tällainen osaamisen siirtäminen lisää vertikaalista osaamista ja syventää yrittäjyyden tietoja ja käytänteitä. Tietämisen ja taitojen vahvistaminen johtaa uuteen horisontaaliseen osaamiseen, jolloin yrittäjyysvalmiudet eivät enää ole sidottuja alaan ja alueeseen. Gibbin (2011, 151) mukaan yrittäjyyden haaste epävarmassa ja kompleksisessa yhteiskunnassa onkin hyödyntää yrittäjämäistä toimintaa erilaisissa yhteyksissä, mikä ammatillisella toisella asteella tarkoittaa yrittäjämäistä toimintaa työssä.

Yrittäjyyden taitojen, käyttäytymisen ja ominaisuuksien oppimisen kannalta parhaita menetelmiä ovat erilaiset toiminnalliset menetelmät: tekemällä ja kokemuksesta oppiminen sekä ongelmalähtöinen oppiminen, erityisesti pienissä ryhmissä (European Commission 2009, 22). Toimintaoppiminen on ikään kuin sateenvarjo yrittäjyyden oppimiseksi ja pitää sisällään tekemisen, kokemuksen hyödyntämisen ja ongelmanratkaisun, jolloin tiedon ja toiminnan johtaminen sekä reflektiivisyys ovat oppimisen ydin. Toimintaoppiminen ohjaa oppijaa reflektoimaan, arvioimaan uutta tietoa ja käsitteellistämään kokemuksia (Gibb 2009). Toimintaoppimisen prosessimaisuus mahdollistaa yrittäjyyden taitojen, ominaisuuksien ja käyttäytymisen oppimisen näkyväksi tekemisen, jolloin myös näiden taitojen oppimista on mahdollisuus arvioida.

Gibbin (1993, 23) mukaan pienessä yrityksessä tai projekteista oppimisella on selkeä kytkös toiminnalliseen oppimiseen. Siinä ensimmäisenä on mahdollisuuksien havaitseminen, mikä on yksi tärkeimpiä tämän tutkimuksen tulosten mukaisesti. Se myös liittyy alan ja alueen liittämiseen toisiinsa oppimisen prosesseissa. Mahdollisuuksien havaitsemisen oppimisessa tulee suosia menetelmällisiä ja toimintaan perustuvia lähestymistapoja. Toiminta, tekeminen ja reflektio ovat tärkeitä, jolloin mahdollisuuksien havaitsemisen prosessissa tarvi-

taan sekä tiedettä että taidetta. (Shane & Venkataraman 2000; Heinonen & Hytti & Stenholm 2011.) Mahdollisuuksien havaitsemisen oppimisessa todellisuus ja todelliset mahdollisuudet yritystoimintaan tukevat edellä mainittua prosessimaisuutta, niin tiedettä kuin taidettakin, joita voidaan hyödyntää ammatillisessa koulutuksessa luontevasti. Yrittäjyyden oppimisessa ja erilaisissa opiskelijoiden projekteissa keskeistä on, että opiskelijat ideoivat ja pyrkivät aktiivisesti hakemaan erilaisia mahdollisuuksia yritystoimintaansa.

Lähtökohtana on tiedon johtaminen sekä sen liittäminen yritysmahdollisuuksien havaitsemiseen ja yritystoiminnan kehittämisen oppimiseen. Tarvitaan kuitenkin verkostoja, joissa havaita mahdollisuuksia. Ammatillisella toisella asteella verkostojen luomisen ja jo olemassa olevien hyödyntämisen voidaan ajatella tukevan yrittäjyyden oppimista: yrittäjän taitoja, ajattelua ja toimintaa sekä kokemusten hyödyntämistä osaamisen kehittämiseksi. Oppimisen pohdinta on tärkeää (Pittaway & Cope 2007; Tiikkala ym. 2011) eli mitä yrittäjyydestä on opittu ja miten esimerkiksi eri aineita voidaan hyödyntää, jotta yrittäjyyden oppiminen ja yrittäjämäinen toiminta liittyy myös teoreettiseen opetukseen.

Tiikkala ym. (2011) esittävät yrittäjyyskasvatuksen arvioinnin peruskysymyksiksi: mitä arvioidaan, miksi arvioidaan, miten arvioidaan, kuka arvioi ja milloin arvioidaan. Perustutkintojen ammattiosaamisen näytöissä näihin kysymyksiin vastataan myös yrittäjyyden osalta, mutta onko yrittäjyyden osaaminen määriteltä siten, että opiskelijalla on tarvittavat yrittäjyysvalmiudet? Tiedon arviointi liittyy yrityksen perustamiseen, toisin sanoen liiketoimintasuunnitelman ja laskelmien tekemiseen. Tätä tietoa on helppo arvioida, koska se on näkyvää. Opetussuunnitelmien perusteissa yrittäjyyden taidot, ominaisuudet ja asenne taas ovat ikään kuin piilotettuina, jolloin ongelmaksi muodostuu, miten arvioida näitä taitoja ja asennetta. Ammatillisen koulutuksen näkökulmasta yrittäjyyden taidoissa ja ominaisuuksissa keskeisiä ovat taito reflektoida, havaita mahdollisuuksia ja johtaa tietoa ja oppimista sekä kyky tehdä päätöksiä ja sietää epävarmuutta. Tämän osaamisen arviointi edellyttää opetusmenetelmää, jossa taitojen kehittymistä ja oppimista voidaan seurata. Sellainen menetelmä on esimerkiksi toimintaoppiminen, jonka eri vaiheet on tässä tutkimuksessa esitetty. Kuitenkin toimintaoppimisen prosessi ja osaamisen kehittyminen sen eri vaiheissa riippuvat kontekstista ja siitä tavoitteesta, joka yrittäjyyden oppimiselle asetetaan.

Opetussuunnitelmien kehittämisen kannalta toimintaoppimisen mallin käyttöönotto edellyttää alueen ja alan roolin korostamista ja opettajan roolin muuttumista tiedon jakajasta oppimisen mahdollistajaksi, oppimisympäristöjen suunnittelijaksi. Ammatillisen toisen asteen opettajilla on jo nyt hyvät suhteet työelämään, koska työssäoppiminen on vakiintunut käytäntö ja sitä hyödynnetään osaamisen näytöissä. Yleensä työssä oppimista voitaisiin hyödyntää enemmän myös yrittäjyyden oppimisessa, koska siinä keskiössä ovat toimintaoppimisen mallin vaiheet. Opettajan pitäisi myös toimia eri toimijoiden välillä varmistamassa yrittäjyyden oppimisen tavoitteiden ja sisältöjen yhtenevää ymmärtämistä. Tämä taas edellyttää opettajalta hyviä suhteita ja ymmärrystä alan ja alueen yritystoiminnasta, toiminnallisten opetusmenetelmien hallintaa ja oppimisen prosessiin sitoutumista. Oppilaitoksen tehtävänä taas on toisaalta varmistaa ymmärrys yrittäjyyskasvatuksesta sekä luoda mahdollisuudet toteuttaa sitä. Ympyrä siis sulkeutuu ja palataan opetussuunnitelmien perusteisiin, joiden pohjalta yrittäjyyttä pitäisi oppia. Siten olemme vielä isojen haasteiden edessä, vaikka paljon on saatu aikaan ja yrittäjyys on ymmärretty tärkeänä osana ammatillista koulutusta.

Väitöskirjani keskeinen kontribuutio on, että ammatillisen toisen asteen yrittäjyyden oppimista voi määritellä yleisellä tasolla alan kontekstissa. Määrittelyä ei kuitenkaan voi tehdä käytäntöön asti, koska yrittäjyys määrittyy niin usean eri kontekstin tasoilla ja niiden välissä. Yrittäjyyttä pitää siis määritellä aina uudelleen ajan, kontekstin ja prosessin mukaan, toisin sanoen, missä, miten ja miksi yrittäjyyttä opitaan. Samoin yrittäjyyden oppimisen menetelmät määrittyvät kontekstin, prosessin ja ajan mukaisesti. Kuitenkin toimintaoppiminen on malli, jonka avulla yrittäjyyden oppimista voi arvioida ja sen prosesseja on helppo soveltaa erilaisiin tilanteisiin. Alkuperäinen malli yrittäjyyden oppimisen kontekstista muuttuu kontekstit, ajan, tavoitteet ja pedagogiset mallit huomioivaksi, erilaisissa tilanteissa liikkuvaksi ilmiöksi.

5.2 Keskustelua

Yrittäjyyden määrittymiseen ammatillisen toisen asteen kontekstissa vaikuttavat opetussuunnitelmat ja niihin sisällytetty käsitys yrittäjyydestä. Toisaalta yrittäjyyden määrittymiseen vaikuttaa myös ympäröivä yhteiskunta ja elinkeinoelämä. Yrittäjyyttä ammatillisen toisen asteen kontekstissa määrittelevät myös eri toimijat, jotka ovat vaikuttamassa opiskelijoiden käsitykseen yrittäjyydestä.

Ammatillisen toisen asteen kontekstissa tärkeänä osana on työelämäyhteistyö, jossa yhteistyömahdollisuudet ja toimijoiden välinen kanssakäyminen ovat omalta osaltaan määrittelemässä yrittäjyyttä. Näitä kaikkia yhdistävä tekijä on uhka siitä, että yrittäjyys ymmärretään eri konteksteissa eri tavalla, koska tähän ymmärrykseen vaikuttavat eri toimijat. Eri toimijoilla (oppilaitos, opettaja, opiskelija, työelämä) pitäisi siis olla määriteltynä omat roolinsa yrittäjyyden oppimisen toteuttamisessa, mutta heidän pitäisi ymmärtää myös yrittäjyyden oppimisen sisällöt ja tavoitteet samalla tavalla kyetäkseen keskustelemaan keskenään. Lisäksi tarvitaan ajan näkökulma, joka yrittäjyyden oppimisessa tulisi ottaa huomioon. Yritystoiminnan ja yrittäjyyden näkeminen ajassa (menneisyys, nykyhetki ja tulevaisuus) pitäisi ottaa huomioon yrittäjyyden oppimisen suunnittelussa.

Oppilaitoksen ja opettajan näkökulmasta yrittäjyyden oppimisella pitäisi olla selkeämpi tavoite, jotta myös reflektion oppimiseen ja sen hyödyntämiseen voidaan harjaantua. Voidaankin kysyä, otetaanko taito reflektoida, jopa kriittinen reflektio (Mezirow 1991), riittävästi mukaan oppimiseen ja opettamiseen? Näkökulmana voi olla myös sosiaalisen, kulttuurisen ja historiallisen kontekstin määrittämä ajatus siitä, miksi opetetaan eikä vain mitä ja miten opetetaan. Tätä tukee Taylorin (2007, 15) ajatus, jonka mukaan oppimisessa tarvitaan suunta ja suunnitellut oppimisen vaiheet, jotta opiskelijoilla on taito toimia uuden ymmärryksen edellyttämässä tilanteissa.

Yrittäjyyden oppimisen menetelmiä pitäisi suhteuttaa edellä kuvatun perusteella niihin konteksteihin, joissa niitä aiotaan toteuttaa. Kyse on siis prosessin, tässä yrittäjyyden oppimisen kuvaamisesta. Prosessi vaatii kuitenkin tuekseen aina teoriaa, jonka avulla sen tavoitteita ja toteutumista suunnataan, tässä prosessissa yrittäjyyden oppimisen menetelmiä. Oppimismenetelmät tulisi kuitenkin suhteuttaa, paitsi tavoitteiden mukaan, myös kontekstiinsa. Tällöin on mahdollista tutkia miten ja miksi muutokset kontekstissa tai prosessissa vaikuttavat lopputulokseen (Pettigrew 1997, 342). Toisin sanoen eri aikoina ja eri yhteyksissä ei välttämättä aina voida soveltaa samanlaista oppimismenetelmää, vaan valinnassa pitäisi ottaa huomioon myös toivottu lopputulos. Ongelmana on kuitenkin se, että opiskelijoilla tulisi olla sellainen osaaminen, että heillä on mahdollisuus toimia osaavasti myös erilaisissa konteksteissa. Yrittäjyyden oppimisen kannalta tämä tarkoittaa sitä, että osaamista on mahdollista siirtää esimerkiksi toiselle alalle. Oppimismenetelmältä se edellyttää, että tavoitteena on kuitenkin riittävän yleinen osaaminen, ei pelkästään omaan alaan liittyvä.

5.3 Ajatuksia tulevaisuuteen

Yrittäjyyden oppimiseksi tarvitaan malleja ja prosesseja, joiden avulla voidaan arvioida oppimista, jota ei kokeilla tai ei voi testeillä mitata, sillä yrittäjyyden oppimisessa oleellisia ovat yrittäjyyteen liittyvät taidot, ominaisuudet ja käyttäytyminen, toisin sanoen yrittäjyysvalmiuksien hankkiminen. Tulkintani on, että ammatillisella toisella asteella alan ja alueen erityispiirteiden mukaan ottaminen tuo opiskelijoille yrittäjyyden lähemmäs omaa osaamista ja toisaalta saa ymmärtämään yrittäjyyden ja yritysympäristön oman alan ja alueen näkökulmasta. Tämä luo tarpeen yrittäjyyden oppimisen mallintamiseksi, mallin testaamiseksi, arvioimiseksi ja hyväksi havaitun mallin vakiinnuttamiseksi, kuitenkin niin että sitä kehitetään ja muokataan ajassa ja erilaisissa konteksteissa. Tässä esitetyn mallin avulla voidaan testata yrittäjyyden oppimista, opettamista ja arvioida sitä. Se edellyttää erilaisten työssä oppimisen kontekstien hyödyntämistä yrittäjyyden oppimisessa, opetusmenetelmien, oppimisympäristöjen ja opetuksen kehittämisessä. Se mahdollistaa yrittäjyyden tuomisen entistä enemmän eri aineiden sisälle ja niiden välisen yhteistyön hyödyntämisen yrittäjyyden oppimisessa. Tutkimusten pitäisi mielestäni keskittyä olemassa oleviin käytäntöihin, mutta niin että ne suuntautuvat tulevaisuuteen, ennemmin kuin olemassa olevan käytännön vakiinnuttamiseen sellaisenaan. Se taas edellyttää lisää tietoa eri toimintakonteksteista ja niiden toimijoista sekä vaikutuksista yrittäjyyden oppimiseen.

Tutkimukset, joita yrittäjyyskasvatuksen alalta on tehty, liittyvät pääasiassa korkeakoulutukseen. Niiden liittäminen ammatillisen toisen asteen koulutukseen ei ole täysin relevanttia. Kohderyhmä on erilainen iältään ja oppiminen liittyy tiettyyn ammattiin ja sen käytäntöihin. Kuitenkin yrittäjyyttä koskeva tutkimus, oli se sitten mille asteelle tahansa suunnattu, pitäisi hyödyntää myös ammatillista koulutusta yleisellä tasolla. Jatkossa ylipäättään ammatillisen toisen asteen tutkimusta olisi lisättävä, jotta jo käytössä olevien yrittäjyyden oppimisen hyviksi havaittuja malleja voitaisiin kehittää. Tutkimuksen pitäisikin painottua näiden mallien arviointiin. Toisaalta tutkimuksella voitaisiin tuoda näkyviin, miten erilaisten projektien ja muiden käytössä olevien oppimismenetelmien avulla ehkä piilossakin olevat yrittäjyyden taidot, ominaisuudet ja käyttäytyminen kehittyvät. Yrittäjyyden oppimisen prosessin ymmärryksen lisääminen ja sen sisällä olevien pienten oppimisprosessien, kuten päätöksenteon oppimisen ymmärtäminen veisi käsitystä yrittäjyyskasvatuksesta yleisesti eteenpäin.

Asenteisiin vaikuttaminen ohjaa parhaiten yrittäjämäiseen toimintaan tulevaisuudessa, mutta niihin on kuitenkin vaikea vaikuttaa. Milloin ja miten asenteet alkavat muodostua ja milloin niistä tulee toimintaa? (Mwasalwiba 2010, 41-42). Jatkotutkimuksen aiheena voisi esimerkiksi olla, milloin koulutuksesta valmistuneet opiskelijat aloittavat yritystoiminnan ja miksi? Ovatko he hyötäneet yrittäjyysopinnoista ja mikä vaikutus niillä oli yritystoiminnan aloittamiseen? Tutkimuksen keskittäminen ammatilliselle toiselle asteelle ja sen eri konteksteihin sekä toimijoihin on tärkeää muidenkin koulutusasteiden kannalta. Toinen aste on luontainen yrittäjille ja yrittäjiksi aikoville (n. 60 % yrittäjistä on ammatillisen koulutuksen saaneita). Jatkotutkimuksen avulla voidaan saada myös vertailupohjaa niistä opiskelijoista, jotka eivät ole lähteneet yrittäjiksi.

Lähteet

- Alasuutari, P. (1995). *Researching culture: qualitative method and cultural studies*. London: Sage.
- Allen, J. & van der Velden, R. (2008). The flexible professional in the knowledge society. Report of Reflex. Saatavilla www.educpro.fr/uploads/media/reflex_01.pdf %3Cbr%20/%Estyle=boldbluelink Luettu 20.2.2012.
- Almeida, P. & Phene, A. & Grant, R. (2003). Innovation and knowledge management: Scanning, sourcing, and integration. Teoksessa M. Esterby & M. A. Lyles (toim.) *Handbook of organizational learning and knowledge management*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Anderson, A. R. & Jack, S. L. (2008). Role typologies for enterprising education: the professional artisan? *Journal of Small Business and Enterprise Development*, Vol. 15, No. 2, 259-273.
- Argyris, C. (1976). Single-loop and double-loop models in research on decision making. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, No. 3, 363-375.
- Aronsson, M. (2004). Education matters – but does entrepreneurship education? An Interview with David Birch. *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 3, No. 3, 289-292.
- Barab, S. A. & Roth, W-M. (2006). Curriculum-based ecosystem: supporting knowing from ecological perspective. *Educational Researcher*. Vol. 35, No. 5, 3-13.
- Baron, J. (2000). *Thinking and deciding*. 3. painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bennett, M. (2006). Business lecturers' perception of the nature of entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, Vol. 12, No. 3, 165-188.
- Blackler, F. (1995). Knowledge, knowledge work, and organizations: An overview and interpretation. *Organization studies*, Vol. 16, No. 6, 1021-1046.

Blackler, F. (2002). Knowledge, knowledge work, and organizations. An overview and interpretation. Teoksessa W. C. Choo & N. Bontis (toim.) *The strategic management of intellectual capital and organizational knowledge*. New York: Oxford University Press. 47-64.

Brown, J. S. & Duguid (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, Vol. 2, No. 1, 40-57.

Carrier, C. (2007). Strategies for teaching entrepreneurship: what else beyond lectures, case studies and business plans? Teoksessa A. Fayolle (toim.) *Handbook of research in entrepreneurship education Vol. 1*, Cheltenham: Edward Elgar. 143-172.

Chiva, R. & Alegre, J. (2005). Organizational learning and organizational knowledge. *Management Learning*, Vol. 36 No. 1, pp. 49-68.

Choo, C. W. (2002). Sensemaking, knowledge creation, and decision making. Organizational knowing as emergent strategy. Teoksessa C. W. Choo & N. Bontis (toim.) *The strategic management of intellectual capital and organizational knowledge*. New York: Oxford University Press. 79-88.

Choo, C. W. (2006) *The knowing organization. how organizations use information to construct meaning, create knowledge, and make decisions*. 2. painos. New York: Oxford University Press.

Christiansen, P. H. (2003). *Knowledge management: perspectives and pitfalls*. Copenhagen: Copenhagen Business School Press.

Clarke, J. & Thorpe, R. & Anderson, L. & Gold, J. (2006). It's all action, it's all learning: Action learning on SMEs. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 30, No. 6, 441-455.

Co, M. & Mitchell, B. (2006). Entrepreneurship education in South Africa: a nationwide survey. *Education and Training*, Vol. 48, No. 5, 348-359.

Cope, J. (2005). Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 29, No. 4, 373-397.

Cope, J. & Watts, G. (2000). Learning by doing – An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*. Vol. 6, No. 3, 104-118.

De Koning, A. J. & Muzyka, D. F. (1999). *Conceptualizing opportunity recognition as a socio-cognitive process*. The Centre for Advanced Studies in Leadership. Stockholm: Working Paper Series in Business Administration No 1999:13.

DeTienne, D. R. & Chandler, G. N. (2004). Opportunity identification and its role in the entrepreneurial classroom: A pedagogical approach and empirical test. *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 3, No. 3, 242-257.

Drucker, P. (2000). *Johdamisen haasteet*. Juva: WS Bookwell.

Dwerryhouse, R. (2001). Real work in the 16-19 curriculum: AVCE business and Young Enterprise. *Education and Training*, Vol. 43, No. 3, 153-161.

Edwards, A. & Kinti, I. 2010. Working relationally at organizational boundaries: negotiating expertise and identity. Teoksessa H. Daniels, A. Edwards, Y. Engeström, T. Gallagher & S. R. Ludvigsen (toim.) *Activity theory in practice. Promoting learning across boundaries and agencies*. Abingdon, New York: Routledge, 126-139.

Empson, L. (2001). Introduction: Knowledge management in professional service firms. *Human Relations*. Vol. 54, No. 7, 811-817.

Eraut, M. (1997). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.

European Commission (2009). *Entrepreneurship in vocational education and training*. Final report of the expert group. Enterprise and industry directorate-general.

European Commission (2011). How can Europe develop world class teacher education systems for entrepreneurship. The Grand Challenges of the Budapest Symposium 7-8 April 2011. Saatavissa osoitteesta http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/education-training-entrepreneurship/teacher-education-entrepreneurship/index_en.htm Luettu 21.9.2011.

- Fayolle, A. & Gailly, B. (2008). From craft to science. Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 32, No. 7, 569-593.
- Frank, A. I. (2007). Entrepreneurship and enterprise skills: A missing element of panning education? *Planning, Practice & Research*, Vol. 22, No. 4, 635-648.
- Fiet, J. O. (2000). The theoretical side of teaching entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, Vol. 16, No. 1, 1-24.
- Gergen, K. J. (1995). Social construction and the educational process. Teoksessa L. P. Steffe & J. Gale (toim.) *Constructivism in education*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 17-39.
- Gibb, A. A. (1993). The Enterprise Culture and Education. Understanding Enterprise Education and its Links with Small Business, Entrepreneurship and Wider Educational Goals, *International Small Business Journal* Vol.11, No. 3, 11-34.
- Gibb, A. A. (1997). Small Firms' Training and Competitiveness. Building Upon the Small business as a learning Organization, *International Small Business Journal* Vol. 15, No. 3, 13-29.
- Gibb, A. (2002). Creating conducive environments for learning and entrepreneurship. Living with, dealing with, creating and enjoying uncertainty and complexity. *Industry and Higher Education*, Vol. 6, No. 3, 135-148.
- Gibb, A. (2005). The future of entrepreneurship education – determining the basis for coherent policy and practice? Teoksessa P. Kyrö & C. Carrier (toim.) *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*. Entrepreneurship Education Series 2. Tampere: University of Tampere, 44-67.
- Gibb, A. (2007). Creating the entrepreneurial university: do we need a wholly different model of entrepreneurship? Teoksessa A. Fayolle (toim.) *Handbook of research in entrepreneurship education Vol. 1*, Cheltenham: Edward Elgar. 67-103.

Gibb, A. A. (2008). Entrepreneurship and enterprise education in schools and colleges: Insights from UK practice. *International Journal of Entrepreneurship Education*, Vol. 6, No. 2, 101-144.

Gibb, A. (2009). Meeting the development needs of owner managed small enterprise: a discussion of the centrality of action learning. *Action Learning: Research and Practice*, Vol. 6, No. 3, 209-227

Gibb, A. (2011). Concepts into practice: meeting the challenge of development of entrepreneurship educators around an innovative paradigm. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, Vol. 17, No. 2, 146-165.

Gorman, G, Hanlon, D. & King, W. (1997). Some research perspectives on entrepreneurship education, enterprise education, and education for small business management: A ten-year literature review. *International Small Business Journal*, Vol. 15, No. 3, 56-77.

Gray, D. (2001). Work-based learning, action learning and the virtual paradigm. *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 25, No. 3, 315-324.

Greene, P. G. & Katz, J. A. & Johannisson, B. (2004). From the guest co-editors. *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 3, No.3, 238-241.

Haataja, A. & Hietanen, L. & Järvi, T. & Tompuri, H. (2009). Kohti yrittäjyysvalmiuksia - päätöksenteon oppiminen systeemisessä oppimisympäristössä. Teoksessa J. Kansikas & P. Kyrö & J. Seikkula-Leino & T. Römer-Paakkanen (toim.) *Yrittäjyyskasvatuksen muotoutuva maisema - Yrittäjyyskasvatuksen identiteettiä rakentamassa*. Jyväskylän yliopiston taloustieteiden tiedekunnan julkaisu n:o 176/2009, 108-144.

Hastie, R. & Dawes, R. M. (2001). *Rational choice in an uncertain world: The psychology of judgment and decision making*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Heinonen, J. & Akola, E. (2007). Entrepreneurship training and entrepreneurial learning – Entlearn Best Practice Guide for Educators and Policy-makers. Saatavilla osoitteessa http://www.entredu.com/tiedostot/best_practice_report.pdf Luettu 7.1.2011

Heinonen, J. & Hytti, U. & Stenholm, P. (2011). The role of creativity in opportunity search and business idea creation. *Education & Training*, Vol. 53, No. 8/9, 659-672.

Heinonen, J. & Poikkijoki, S-A. (2006). An entrepreneurial-directed approach to entrepreneurship education: mission impossible?, *Journal of Management Development*, Vol. 25, No. 1, 80-95.

Henry, C. & Hill, F. & Leitch, C. (2005). Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part I, *Education and Training* Vol. 47, No. 2, 98-111.

Hynes, B. & Costin, Y. & Birdthistle, N. (2011). Practice based learning in entrepreneurship education. A means of connecting knowledge producers and users. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*, Vol. 1 No. 1, 16-28.

Hytti, U. & O’Gorman, C. (2004). What is “enterprise education”? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education and Training*, Vol. 46, No.1, 11-23.

Hytti, U. & Stenholm, P. & Heinonen, J. & Sekkula-Leino, J. (2010). Perceived learning outcomes in entrepreneurship education. The impact of student motivation and team behaviour. *Education and Training*, Vol. 52, No. 8/9, 587-606.

Jack, S. L. & Anderson, A.R. (1999). Entrepreneurship education within the enterprise culture: producing reflective practitioners. *International Journal of Entrepreneurship Behaviour and Research*, Vol. 5, No. 3, 110-125.

Järvinen, A. & Koivisto, T. & Poikela, E. (2000). *Oppiminen työssä ja työyhteisössä..* Porvoo: WSOY.

Järvi, T. (2011). Pienyrittäjän oppimisympäristöt. Teoksessa J. Heinonen & U. Hytti & A. Tiikkala (toim.) *Yrittäjämäinen oppiminen: tavoitteita, toimintaa ja tuloksia*. Turun kauppakorkeakoulu Turun yliopisto, Turku: Uniprint.172-198.

Järvi, T. (2012). Teaching entrepreneurship in vocational education viewed from the regional and field perspectives. *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 64, No. 3, 365-377.

- Järvi, T. (submitted). Production of entrepreneurship in small business activities of students. *Journal of Small Business and Enterprise Development*. Vol. XX, No. XX.
- Järvinen, A. & Poikela, E. (2001). Modelling reflective and contextual learning at work. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 13, No.7/8, 282-289.
- Jonassen, D. H. (2011). *Learning to solve problems. A handbook for designing problem-solving learning environments*. New York: Routledge.
- Jones, B. & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education and Training*, Vol. 52, No. 1, 7-19.
- Kemmis, S. (1989). Action research and the politics of reflection. Teoksessa D. Boud & R. Keogh & D. Walker (toim.) *Reflection: Turning experience into learning*, London: Kogan Page.
- King, M. (2000). Learning to make reflective judgments. *New Directions for Teaching and Learning*, Vol. 82, Summer, 15-26.
- Kirby, D. (2004). Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge? *Education and Training*, Vol. 46, No. 8/9, 510-510.
- Kirby, D. (2007). Changing the entrepreneurship education paradigm. Teoksessa A. Fayolle (toim.) *Handbook of research in entrepreneurship education Vol. 1*, Cheltenham: Edward Elgar. 21-45.
- Klapper, R. & Tegtmeier, S. (2010). Innovating entrepreneurial pedagogy: examples from France and Germany. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, Vol. 12, No. 4, 552-567.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Komulainen, K. & Keskitalo-Foley, S. & Korhonen, M. & Lappalainen, S. (2010). *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Jyväskylä: Bookwell.
- Kuratko, M. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*. Vol. 29, No. 5, 577-598.

Kyrö, P. (2005). Yrittäjyyskasvatusta käsitteellistämässä. Teoksessa A. Heikkinen (toim.) *Aikuiskasvatuksen tutkimuspolut*. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Kyrö, P. (2006). Avauksia riskin oppimiseen ja opetukseen. Teoksessa P. Kyrö & Ripatti A. (toim.) *Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia*. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006, Hämeenlinna: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu.

Kyrö, P. & Kurczewska, A. & Osei-Bonsu, N. (2011). *Different approaches to opportunity process and their consequences for teaching practice*. Yrittäjyyskasvatuspäivät 6.-7.10.2011, Lappeenranta.

Kyrö, P. & Mylläri, J. & Seikkula-Leino, J. (2008). Kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset ulottuvuudet ja niihin liittyvät metavalmiudet yrittäjämäisessä oppimisessa. *Liiketaloudellinen aikakauskirja* 3/08, 269-296.

Lave, J. A. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Manninen, J. & Burman, A. & Koivunen, A. & Kuittinen, E. & Luukannel, S. & Passi, S. & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Vammala: Vammalan Kirjapaino.

Manninen, J. & Pesonen, S. (1997). *Uudet oppimisympäristöt*. Aikuiskasvatus 4/97, 267-274.

Marsick & O'Neil (1999). The many faces of action learning. *Management Learning*, Vol. 30, No. 2, 159-176.

Matlay, H. (2008). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial outcomes. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, Vol. 15, No. 2, 382-396.

McAlphine, L. & Weston, C. & Beuchamp, J. & Wiseman, C. & Beuchamp, C. (1999). Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education*, 37, 105-131.

McKenzie, B. (2007). *Techniques for collecting verbal histories*. Teoksessa H. Neergaard & J. P. Ulhøi (toim.): *Handbook of Qualitative Research Methods in Entrepreneurship*. Cheltenham, UK. Edward Elgar. 308-330.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1995a). Esipuhe. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Lahti: Helsingin Yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 5-13.

Mezirow, J. (1995b). Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Lahti: Helsingin Yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 17-37.

Minniti, M. & Bygrave, W. (2001). A dynamic model of entrepreneurial learning. *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 25, No. 3, 5-16.

Moroz, P. W. & Hindle, K. (2012). Entrepreneurship as a process: Toward harmonizing multiple perspectives. *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 36, No. 4, 781-818.

Munro, J. & Cook, R. (2008). The small enterprise as the authentic learning environment opportunity (SEALEO). *Aslib Proceedings New Information Perspectives*, Vol. 60, No. 6, 686-700.

Mwasalwiba, E. S. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education and Training*, Vol. 52, No. 1, 20-47.

Neck, H. M. & Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship education: Known words and new frontiers. *Journal of Small Business Management*, Vol. 49, No. 1, 55-70.

Nonaka, I. (2002). A dynamic theory of organizational knowledge creation. Teoksessa C. W. Choo & N. Bontis (toim.) *The strategic management of intellectual capital and organizational knowledge*. New York: Oxford University Press. 437-462.

Nurminen, R. (2005). Ammatillinen opettaja yhteistyö- ja oppimisareenoiden rakentajana. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.) *Jotain erityistä. Kokemuksia kuulaksi tulemisesta, yksilöllisestä oppimisesta ja kansainvälisestä yhteistyöstä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Onstenk, J. (2003). Entrepreneurship and vocational education. *European Educational Research Journal*, Vol. 2, No. 1, 74-89.

OPH (2011). Osaaminen ja sivistys 2020. Opetushallituksen strategia. Saatavilla www.oph.fi/download/133481_osaaminen_ja_sivistys_2020.pdf Luettu 25.8.2011.

OPM (2009). Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7.

Peterman, N. & Kennedy, J. (2003). Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship, *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 28, No. 2, 129-144.

Pettigrew, A. M. (1997). What is a processual analysis? *Scandinavian Journal of Management*, Vol. 13, No. 4, 337-348.

Pihkala, T. & Ruskovaara, E. & Seikkula-Leino, J. & Pihkala, J. (2011). Yrittäjyyskasvatus monikerroksisena ilmiönä – kohti yrittäjyyskasvatuksen ohjausjärjestelmää. Teoksessa J. Heinonen & U. Hytti & A. Tiikkala (toim.) *Yrittäjämäinen oppiminen: tavoitteita, toimintaa ja tuloksia*. Turun yliopisto. Turku: Uniprint. s. 20-37.

Pittaway, L. & Cope, J. (2007). Simulating entrepreneurial learning: Integrating experiential and collaborative approaches to learning. *Management Learning*, Vol. 38, No. 2, 211-233.

Pittaway, L. & Hannon, P. & Gibb, A. & Thompson, J. (2009). Assessment practice in enterprise education. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, Vol. 15, No. 1, 71-93.

Pittaway, L. & Missing, C. & Hudson, N. & Maragh, D. (2009). Entrepreneurial learning through action: a case study of the Six-Squared program. *Action Learning: Research and Practice*, Vol. 6, No. 3, 265-288.

Poikela, E. (2005). Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatus*. Tampere: Tampere University Press. 21-41.

Poikela, E. (2008). Miten informaatio muuttuu osaamiseksi? Teoksessa E. Poikela & E. Sormunen (toim). *Informaatio, informaationlukutaito ja oppiminen*. Tampere: Tampere University Press. 56-82.

Poikela, E. (2009). Oppimisen design. Teoksessa S. Ruohonen & L. Mäkelä-Marttinen (toim.) *Kohti osaamisen ekosysteemiä*. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Nro 24. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 10-17.

Poikela, E. (2011). Oppiminen, työ ja osaaminen – haasteena asiantuntijuus ja yrittäjyys. Teoksessa R. Pelli & S. Ruohonen (toim.) *Oppimisen ja osaamisen ekosysteemi*. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Numero 32. Tampere: Tammerprint Oy. 24-33.

Procee, H. (2006). Reflection in education: A Kantian epistemology. *Educational Theory*, Vol. 56, No. 3, 237-253.

Puolimatka, T. (2002). Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Vammala: Tammi.

Rae, D. (2000). Understanding entrepreneurial learning: a question of how? *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, Vol. 6, No. 3, 145-154.

Rae, D. (2004). Practical theories from entrepreneurs' stories: discursive approaches to entrepreneurial learning. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, Vol.11, No. 2, 195-202.

Rae, D. (2005). Entrepreneurial learning: a narrative-based conceptual model. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, Vol. 12, No. 3, 323-335.

Rae, D. (2009). Connecting entrepreneurial and action learning in student-initiated new business ventures: the case of SPEED. *Action Learning: Research and Practice*, Vol. 6, No. 3, 289-303.

Rae, D. & Carswell, M. (2000). Using life-story approach in researching entrepreneurial learning: The development of a conceptual model and its implications in the design of learning experiences, *Education and Training*, Vol. 42, No. 45, 220-227.

Raelin, J. A. (1999). Preface – special issue: The action dimension in management: Diverse approaches to research, teaching and development. *Management Learning*, Vol. 30, No. 2, 115-126.

Raelin, J. A. (2000). Work-based learning: The new frontier of management development. Englewood Cliffs, Nj, Prentice Hall.

Raelin, J. A. (2008). *Work-based learning: Bridging knowledge and action in the workplace*. Hoboken, NJ: Wiley.

Rajaniemi, P. (2009) Ammatillisten opiskelijoiden työ ja elämä: Amis 2009-tutkimus. Kajaani: Ammatillisen ja ammatillisen aikuiskoulutuksen seminaari 30.11.2009. Saatavilla [www.muodossa >URL:http:77aike.fi/document.php?DOC_ID=241](http://www.muodossa.fi/URL:http:77aike.fi/document.php?DOC_ID=241) Luettu 25.1.2010.

Rasmussen, E. & Borch, O. J. & Sorheim, R. (2008). University entrepreneurship and government support schemes. Teoksessa P. Kyrö & A. Fayolle (toim.) *The dynamics between entrepreneurship, environment and education*. Cheltenham: Elgar.

Remes, L. (2003). *Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 213. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Revans, R. (1982). *The origin and growth of action learning*, London: Chartwell Bratt.

Ristimäki, K. (2004). *Yrittäjyyskasvatus*. Helsinki: Yrityssanoma.

Ronkainen, S. & Pehkonen, L. & Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2011). *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOYpro.

Ronstadt, R. (1987). The educated entrepreneurs: A new era of entrepreneurial education is beginning. *American Journal of Small Business*, Vol. 11, No. 4, 37-53.

Sarasvathy, S. D. (2001). Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *The Academy of Management Review*, Vol. 26, No. 2, 243-263.

Sarasvathy, S. D. (2007). Empirical Investigations of Effectual Logic: Implications for Strategic Entrepreneurship. Luettu 4.1.2008 www.effectuation.org/ftp/Strategic%20Entrepreneurship%20Paper.pdf

Sarasvathy, S. D. (2008). Effectuation: Elements of entrepreneurial expertise. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Sarasvathy, S. D. & Venkataraman, S. (2011). Entrepreneurship as method: Open questions for an entrepreneurial future. *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 35, No. 1, 113-135.

Scarbrough, H. & Swan, J. (2003). Discourses of Knowledge Management and the learning Organization: Their Production and Consumption. *Teoksessa M. Esterby-Smith & M. A. Lyles (toim.): Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, Malden: Blackwell Publishing. 495-512.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Seikkula-Leino, J. & Ruskovaara, E. & Ikävalko, M. Mattila, J. & Rytölä, T. (2010). Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher? *Education and Training*, Vol. 52, No. 2, 117-127.

Senge, P. (1992). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. London: Doubleday.

Sexton D. L. & Bowman, N. B. (1984). Entrepreneurship education: Suggestions for increasing effectiveness. *Journal of Small Business Management*, Vol. 22, No. 2, 18-25.

Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, Vol. 25, No. 1, 217 – 226.

- Solomon, G.T., Weaver, K.M. & Fernald, L. W., Jr. (1994). Pedagogical methods of teaching entrepreneurship. A historical perspective. *Simulation and Gaming*, Vol. 25, No. 3, 338-353.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. Teoksessa K. Denzin ja Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage. 443-466.
- Stebbins, R. A. (2001), *Exploratory research in the social sciences*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Styhre, A. (2003). Understanding Knowledge management: Critical and Post-modern Perspectives. Malmö : Liber ekonomi ; Oslo : Abstrakt, 2003 Berling Skog.
- Ståhle, P. & Gröönroos, M. (2000). *Dynamic intellectual capital. Knowledge management in theory and practice*. Helsinki: Wsoy.
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research. *International Journal of lifelong Learning*, Vol. 26, No. 2, 173-191.
- Tiikkala, A. & Seikkula-Leino, J. & Ruskovaara, E. & Hytinkoski, P. & Troberg, E. (2011). Yrittäjyyskasvatuksen arvioinnin kehittäminen. Teoksessa J. Heinonen & U. Hytti & A. Tiikkala (toim.) *Yrittäjämäinen oppiminen: tavoitteita, toimintaa ja tuloksia*. Turun yliopisto. Turku: Uniprint. s. 238-261.
- Welter, F. (2011). Contextualizing entrepreneurship – conceptual challenges and ways forward, *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 35, No. 1, 165-184.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. 3 rd ed. Thousand Oaks: Sage.

7 PIENYRITTÄJÄN OPPIMISYMPÄRISTÖT

Taina Järvi

7.1 Johdanto

”Siis mistä vaan!” vastasi yksi haastateltavista yrittäjistä, kun kysyin, mistä hän hankkii tietoa yritystoimintaansa varten. Vastauksesta voi jo päätellä, miten laaja ja ennalta suunnittelemaan yrittäjän tiedonhankintaverkosto on. Tiedon käyttöä kysyessäni samainen yrittäjä vastasi ”Mihin vaan!”, jolloin yrittäjä poimii tietoa ympäristöstään, muokkaa sitä hyödyntäen aikaisempaa tietoaan, mutta ei vielä välttämättä ole suunnitellut muokatun tiedon käyttöä. Yrittäjän oppiminen voidaan nähdä kognitiivisena prosessina, jossa hän havaitsee mahdollisuuksia ja jossa oppimisen ydin on tiedon organisointi (Lichtenstein & Lumpkin 2008, 98; Saariluoma 1988a, 32).

Yli puolet yrittäjistä on koulutukseltaan ammatillisen toisen asteen tutkinnon suorittaneita: parturi-kampaajia, sähköasentajia, rakentajia, kauppiaita. Jo opiskeluaikanaan puolet ammatillisen toisen asteen opiskelijoista ilmoittaa haluavansa toimia yrittäjänä (Rajaniemi 2009). Nuoret näkevät yrittäjyyden varteenotettavana uravaihtoehtona, minkä vuoksi tarvitaan ammatillisiin opintoihin liitettyjä yrittäjyysopintoja. Opetusministeriö (2009) on tarkentanut yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita koskemaan toimintakulttuureja ja oppimisympäristöjä. Toimintakulttuureilta edellytetään yrittäjämäistä joustavuutta, riskinottokykyä, innovatiivisuutta sekä yhteistyö- ja suunnittelukykyä, minkä ajatellaan kasvattavan vastuuta, rohkeutta kohdata riskejä sekä mahdollisuutta vaikuttaa. Oppimisympäristöt korostavat oppijan aktiivisuutta ja yrittäjyyteen tutustutaan kaikissa sen muodoissa erilaisia asiantuntijaverkostoja käyttäen. Koulutus tarvitsee yrittäjyyden oppimisen mallin, jonka avulla opiskelijat voivat antaa oppimalleen merkityksen ja jossa he voivat harjoitella ja kehittää oppimaansa (Rae 2005, 332). Tällaisessa oppimisen mallissa merkittävää osaa edustavat yrittäjän päivittäin käyttämät verkostot ja niiden hyödyntäminen yritystoiminnassa.

Jotta nämä tavoitteet voidaan saavuttaa, tulee ymmärtää yrittäjän toimintaa ja yritystoiminnan verkostoja. Aikaisempien tutkimusten mukaan yrittäjä on kiinnostunut tiedosta ja arvostaa sitä keinona selviytyä (Lyabert 1998, 188). Hankitulla tiedolla ei pelkästään muokata yritysten käytäntöjä, vaan sen avulla

yrittäjä arvioi tiedon tarvetta ja käytettävyyttä tulevaisuudessa (Choo 2007). Yrittäjä käyttää toimintansa kehittämiseen, oppimiseen ja päätöksentekoon verkostoja, jotka ovat monimuotoinen yhdistelmä yrityksen ulkopuolisesta verkostosta (Gibb 1997; Taylor & Thorpe 2004). Yrittäjän tekemät päätökset ovat tulosta tiedon (informaation ja/tai kokemuksen) organisoinnista (Minniti & Bygrave 2001).

Pienyrittäjällä ymmärretään tässä luvussa yrittäjää, joka on yksin vastuussa yrityksen toiminnasta. Pienyrittäjän yrityksessä on alle 10 työntekijää tai hän voi olla yksinyrittäjä. Pienyritykset ovat enemmistönä kaikista yrityksistä ja siten kansantaloudellisesti merkittäviä, ainakin yhden ihmisen työllistäviä toimijoita (Suomen Yrittäjät 2008).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata pienyrittäjän tärkeimmät sosiaaliset tiedonhankintaverkostot ja oppiminen päivittäisessä toiminnassa. Luvussa avataan ensin tiedon ja tiedonhankinnan käsitteitä sekä kognition merkitystä oppimiseen. Tässä fenomenologisessa tutkimuksessa kohteena on yrittäjän subjektiivinen kokemus ”hänen reaalisessa ja ainutkertaisessa elämäntilanteessaan” (Rauhala 1993, 80), joka haastatteluissa pyritään saamaan esille mahdollisimman aitoa. Tässä informaation ja tiedon käsitteet on yhdistetty, koska yrittäjä ei erittele niitä arjessaan. Käsitteet ymmärretään postmodernisti: tieto toiminnassa ja vuorovaikutuksessa luotuna sekä oppiminen kaikkialla, monimuotoisena ja monipuolisena toimintana (Kyrö 2005, 93). Osa aikaisemmista tutkimuksista on keskittynyt suurten yritysten toimintaan (esimerkiksi tiedon johtamiseen ja organisaation oppimiseen), jolloin tieto määrittyy koko henkilöstöä ja organisaation toimintoja koskevaksi (mm. Choo ym. 2008). Pienyrittäjän organisaatio on usein vain hän itse ja oppiminen on yrityksen ja yrittäjän toiminnan kehittämistä. Pienyrittäjä käsittelee hankkimaansa tietoa yksin ja yrityksen ulkopuolisen verkoston kanssa.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys pyrkii määrittämään tietoa yrittäjän näkökulmasta. Tieto voidaan jakaa hiljaiseen tietoon (”tietää mitä”), jota käytetään työn suorittamiseen ja maailman kuvaamiseen järkevästi, täsmälliseen tietoon (”tietää miten”), joka on koodattua ja aineetonta sekä kulttuuriseen tietoon (sosiaalisesti jaettu), jossa yrityksen tavoitteista ja mahdollisuuksista on yhteinen oletus ja uskomus ja jota käytetään antamaan arvoa ja merkitystä uudelle tiedolle. (Choo 2006, 135; Blacler 2002, 48–49.) Tämä uniikki tieto, jota yrittäjä käyttää, on käytännön, kokemuksen ja reflektoinnin muokkaamaa. Tällöin tieto ja tiedon hankinta sosiaalisessa ympäristössä eivät yksinään riitä, vaan mukaan tarvitaan kognition ymmärtäminen yrittäjän oppimisen prosessissa. Kognitiivisen oppimisen ja sosiaalisen oppimisympäristön teorioita tarkastellaan yrittäjän näkökulmasta, mistä ja miten hän oppii sekä miten hän käyttää tietoa. Yrittäjän oppiminen on

Holcomb ym. (2009, 171) mukaan uuden, kokemuksellisen, muita seuraamalla hankitun tai tietyistä lähteistä saatavan tiedon käyttöönottoa, jolloin tiedon hankinnan tehokkuus vaikuttaa oppimisen laatuun ja laajuuteen.

Luvussa avataan ensin yrittäjän tiedon hankintaa ja oppimista kognition näkökulmasta, jolloin mukaan tulee yrittäjän tapa käsitellä tietoa. Metodologiaosuudessa esitellään tutkimusmenetelmän valintaa ja arvioidaan tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä. Tuloksissa esitetään aineistosta esiin nousseet teemat, jotka liitetään aikaisempiin tutkimuksiin yrittäjän oppimisesta ja verkostoista. Lopuksi oppimisympäristöt liitetään keskusteluun siitä, millaisia oppimisympäristöjä oppilaitoksissa voitaisiin käyttää yrittäjyyden oppimisessa.

7.2 Yrittäjä ja tiedon sosiaalinen kognitio yritystoiminnassa

Yrityksen toimintaa ohjaavat yrityksen strategiset valinnat. Tieto ja strategia liittyvät toisiinsa: mitä yrityksen pitäisi tietää (tietovaje) riippuu siitä, mitä yrityksen pitäisi tehdä (strateginen vaje). Toisaalta se, mitä yritys tietää, mahdollistaa vain tämän tiedon mukaisen toiminnan. (Zack 2002, 262.) Informaation tarve nousee esiin, kun yksilö huomaa puutteita tietämyksessään tai kun kokemukselle pitää saada merkitys. Tiedon tarve taas voi tulla esiin, kun yksilö valitsee ja käsittelee viestejä, jotka muuttavat hänen kykyään järkeistää kokemusta tai uutta ymmärrystä. Tiedon haku ja käyttö ovat osa laajempaa inhimillistä ja sosiaalista aktiviteettiä, jossa tiedosta tulee käyttökelpoista. (Choo 2006, 29–30.) Sarasvathyn (2007) mukaan yrittäjä kehittää toimintaansa aikaisemman tiedon (kuka olen, mitä tiedän ja mistä tiedän) avulla siihen, mitä hän aikoo tehdä, mistä hankkii tarvittavan tiedon ja kenen kanssa hän on vuorovaikutuksessa toiminnan suunnittelussa.

Tieto on informaatiota, joka on muunnettu perusteluiden ja reflektion kautta uskomuksiksi, selityksiksi ja mentaalisiksi malleiksi, jotka ovat toiminnan lähtökohtana (Choo 2002, 258). Boisot (2002, 67) sijoittaa tiedon toimijoihin, jolloin informaatio toimii välittäjän roolissa näiden välillä. Tieto on informaation ymmärtämistä ja järjestämistä jotain tarkoitusta varten (Bierly ym. 2000, 598–599; Vicari & Troilo 2000, 68). Informaatiosta tulee tietoa, kun sen merkitys tai ymmärrys soveltuu aikaisempaan ja kun informaatio on hyväksyttyä (Kirk 2002, 12). Pienyrittäjällä näiden määritelmien mukaan ei voi olla tietoa ilman informaatiota ja tietoon tarvitaan aina ihminen arvioimaan informaatiota. Tieto voi myös muuttua ja se on tosi uskomus niin kauan kunnes käytäntö osoittaa sen vääräksi. Samoin tieto vanhenee ja yrittäjän tiedolle antama merkitys on voimassa vain niin kauan, kun tieto on hyödyllistä yritystoiminnan kannalta.

Yrittäjänkin toiminnassa pätee ihmisten käyttäytymistä koskeva sisäinen mielentila, jonka mukaan ihminen on optimisti ja uskoo ympäristöstä tulevien ”vahvistusten” tai heikkojen signaalien luomiin mahdollisuuksiin. (Seligman 1992, 57, 197). Informaation lähteet voidaan jaotella yrittäjän tarpeiden ja arvostusten mukaan siten, että hän voi kokea lähteen käyttökelpoiseksi ja suositeltavaksi tai se on yrittäjän persoonallinen tapa hankkia tietoa (Kuokkanen 2004, 41). Henkilökohtaiset lähteet ovat yrittäjän kannalta helpompia, jolloin saatavuus on tärkeämpää kuin laatu. Tiedon lähteen merkitys on suurempi kuin siitä saatu hyöty. (Choo 2002, 157–162.) Granovetterin (1973) mukaan satunnaiset ja epäviralliset tuttavuudet (heikot sidokset) ovat tärkeitä informaation lähteitä ja niitä on määrällisesti enemmän, kuin vahvoja sidoksia (esimerkiksi ystävät ja perhe). Voidaan ajatella, että pienyrittäjä suosii sosiaalisista verkostoista hankkimaansa informaatiota virallisten lähteiden sijaan.

Pienyrittäjä tarvitsee tietoa, jotta hän voi löytää mahdollisuuksia kehittää liiketoimintaansa ja selviytyä kilpailutilanteessa. Yrittäjä tapaa päivittäisessä työssään useiden eri sidosryhmien edustajia, joiden kanssa hän keskustelee ja pohtii samalla toimintaansa. Tietojen vaihto on tilannesidonnaista, johon vaikuttavat ihmisten väliset suhteet ja heidän kiinnostuksen kohteensa (Stähle & Grönroos 2000, 86–87). Tiedon haku ei aina ole tietoista. Ihminen on kuitenkin useimmiten päämäärätietoinen. Hän tekee valintoja ja ratkaisuja toteuttaakseen suunnitelmiaan. Mitä ammattitaitoisempi ihminen on, sitä monimutkaisempi on kokemukseen ja intuitioon (hiljaiseen tietoon) perustuva päätöksenteon prosessi. (Stähle & Grönroos 2000, 105.)

Yritysten peruskysymys on usein, miten tehokkaasti ne käsittelevät tietoa ja tekevät päätöksiä epävarmoissa olosuhteissa. Tähän prosessiin tarvitaan vuorovaikutusta ympäristön kanssa, jotta ulkoa saadun tiedon avulla voidaan luoda uutta tietoa. (Nonaka 2002, 437–454.) Uuden tiedon luomisessa tarvitaan taitoa käsitellä tietoa sekä rohkeaa asennetta kartuttaa uutta, erilaista tietoa (Choo 2006, 150). Pienyrittäjä toimii pitkälti yksin, mutta tarvitsee keskustelukumppaneita kehittääkseen tietoa. Yritystoiminnassa käyttökelpoista tietoa luodaan ihmisten välillä ja se liittyy siihen kontekstiin, jossa tietoa reflektoidaan, luodaan uuden oppimiseksi ja jossa jaetut uskomukset muokkaavat ja määrittävät uuden tiedon arvoa ja merkitystä (Choo 2002, 269–271). Uutta tietoa syntyy siitä, kun osaamisemme esiintyy uudessa muodossa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Tsoukas 2003, 410). Yrittäjä tekee päätöksiä käsittelemänsä tiedon perusteella ja siirtää havaitut mahdollisuudet sitoutuneeseen toimintaan. (Choo 2002, 79).

De Koning ja Muzykan tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten yrittäjä käyttää sosiaalista ympäristöään mahdollisuuksien huomaamiseen. Heidän mukaansa yrittäjän kognitiivinen toiminta voidaan jakaa tiedon keruuseen,

keskusteluissa syntyvään ajatteluun ja resurssien määrittämiseen aktiivisessa vuorovaikutuksessa laajojen verkostojen kanssa. Verkostoina olivat yrittäjän 1) pitkäaikaiset, muuttumattomat suhteet, 2) yrityksen talouteen tai muiden resurssien uudelleen muokkaamiseksi tarvittavat suhteet, 3) yhteistyökumppanit sekä 4) heikot siteet yleisen informaation keräämiseksi (De Koning & Muzyka, 1999.) Yrityksen vuorovaikutuksella ympäristönsä kanssa ymmärretään tässä tutkimuksessa kaikkia niitä suhteita, joita yrittäjä pitää yllä ja joiden kanssa yrittäjä on tekemisissä satunnaisesti tai tarkoituksella. Suhteet ja yhteydet ovat tärkeitä paitsi yrityksen ja yrittäjän oppimisen, myös selviytymisen ja toiminnan kehittämisen kannalta muuttuvissa olosuhteissa.

Kognitio on yrittäjän ajattelun ymmärtämistä: miksi ja miten hän tekee asioita pohdintansa perusteella. Kognitio on liitetty yrittäjyyteen tiedon käsittelyn ja mahdollisuuksien havaitsemisen näkökulmasta, jolloin yrittäjyyttä pyritään ymmärtämään laajemmin kuin pelkkään persoonallisuuteen liittyvänä (Mitchell ym. 2002, 93). Kognition liittäminen yrittäjyyden tutkimukseen nähdään niin tärkeänä, että aihe on saanut oman teemanumeronsa *Entrepreneurship Theory and Practice* julkaisuun (Winter 2002). Kognitiolla tarkoitetaan tietämistä, miten ihminen saa, hyväksikäyttää, muistaa, välittää ja kehittää tietoa (Hautamäki 1988, 11). Ajattelu taas edellyttää kykyä poimia valikoidusti tietoa ympäristöstä, yhdistää sitä aiempiin kokemuksiin ja muokata näin syntynyttä tietoa. Valikoiminen on olennaisen ja epäolennaisen tiedon erottamista (Saariluoma 1988b, 43–45). Kognitiivisen psykologian avulla voidaan yrittää selittää sitä ajattelun prosessia, joka ilmenee yrittäjän kanssakäymisessä muiden ihmisten ja ympäristön kanssa. Yrittäjyyden kognitio on tiedon järjestelmä, jota ihminen käyttää arvioinnissaan ja päätöksenteossaan liiketoiminnan kehittämiseen ja mahdollisuuksien löytämiseen (Mitchell ym. 2002, 96–97).

Illerin (2002, 18–19) mukaan kognitioon liittyy emootioiden lisäksi kiinteästi sosiaalinen ympäristö. Kognitiolla ymmärretään tiedon muokkaamista ymmärrettävään muotoon. Ymmärtämään taas voi oppia ainoastaan omasta halustaan (Järvilehto 1994, 166), jolloin emootio liittyy ymmärtämiseen ja kognitioon. Koska nämä kolme ovat sidoksissa toisiinsa, on kognitiivisen tiedon käsittelyn lisäksi tarkasteltava sosiaalista ympäristöä ja sen merkitystä yrittäjälle ja yritystoiminnalle. Emootion näkökulma on tässä tutkimuksessa se, että yrittäjä on persoonaltaan tehokas, optimistinen ja luova (Ardichivili, Cardozo & Ray 2003, 106) ja että yrittäjällä on luontainen kiinnostus ja halu kehittää toimintaansa.

Tietämiselle ja oppimiselle yhteistä on se, että oppiminen on tiedon käytön prosessi. Oppimisessa tieto ja tietäminen muuttuvat sekä liittyvät yrityksen käytännön tilanteisiin. (Vera & Crossan 2003, 125–127.) Oppiminen taas on sosiaalinen prosessi, jossa tietoa luodaan muuntamalla sitä aikaisemman

kokemuksen avulla (Kolb 1984). Kognitio on mekanismi, jolla tieto saadaan aktiiviseksi toimintaa varten (Corbett 2005, 474).

7.3 Yrittäjän kognitiivinen oppiminen sosiaalisissa verkostoissa

Yrittäjyyttä voidaan kuvata persoonallisuuden, käyttäytymisen ja toiminnallisuuden näkökulmasta (Cope 2005, 373; Cunningham & Lisher 1991, 47). Yrittäjä on yksilö, joka luo yrityksen ja on erilaisissa rooleissa eri tilanteissa, kuten innovaattorina, johtajana ja omistajana (Gartner 1988, 26). Smilor (1997a, xii) määrittelee yrittäjän mahdollisuuksien etsijänä, tavoitehakuksena ja tulevaisuussuuntautuneena, tiimien rakentajana ja ihmisenä, joka nauttii työstään ja työnsä tuloksista. Yrittäjän pitää siis osata ja oppia erilaisia asioita.

Havaittujen mahdollisuuksien siirtäminen toimintaan on yrittäjän oppimista. Tieto voidaan käsittää ymmärtämisen muotona tai tasona, joka ilmenee jossain tiettyssä ajankohdassa, kun taas oppiminen on prosessi, jossa tämä ymmärtäminen havaitaan (Chakravarthy ym. 2003, 306). Voidaan olettaa, että kaikilla organisaatioilla on kyky oppia ja että ne voivat oppia erilaisista tiedon lähteistä. Mitä enemmän informaatio kulkee ihmisten välillä niin, että heillä on yhteinen ymmärrys asioista ja yhtäläinen mahdollisuus sanoa sanottavansa, sitä suurempi mahdollisuus yrityksellä on kehittyä (Stähle & Grönroos 2000, 108–109). Eri yrityksillä ja yrittäjillä on kuitenkin erilainen oppimisen kulttuuri ja tapa oppia.

Kun yrittäjyys nähdään oppimisen näkökulmasta, niin yrittäjyyden teorian tueksi tarvitaan oppimisen teoriaa. Yrittäjä ottaa huomioon kokemuksen ja siitä saamansa tiedon, josta rakentuu yrittäjän tietovarasto toimintaa varten. Toiminta on yrittäjälle tiedon ja osaamisen muutosta. (Minniti & Bygrave 2001, 7.) Tietoon ja tietämiseen perustuvassa lähestymistavassa tulisi ottaa huomioon konteksti ja prosessi, jossa tieto saadaan aikaan ja jossa se lisääntyy (Di Guardo & Galvano 2005, 177). Oppimisprosessi voidaan ymmärtää kognitiivisena prosessina, jolloin oppimisen teorian ydin on tiedon organisointi (Saariluoma 1988b, 32). Kognitiivinen oppiminen voidaan nähdä tiedon luomisen prosessina, joka johtaa yrittäjän näkemiin mahdollisuuksiin yrityksen menestymiseksi. Tämä tarkoittaa kykyä havaita ideoiden merkitys tai arvo yrityksessä. Kognitiivinen oppiminen edellyttää kykyä perustella, ratkaista ongelmia ja suunnitella. Se edellyttää yrittäjän mielessä olevien mallien uudelleen järjestelyä. Kognitiivista oppimista tapahtuu parhaiten ympäristössä, joka pakottaa mallien ymmärtämiseen ja joka luo mahdollisuuden käyttää perustelemisen ja ongelmien ratkaisun taitoja. Kognitiivinen oppiminen on aktiivinen informaation käsittelyn prosessi.

(Lichtenstein & Lumpkin 2008; 98, 109, 129.) Kognitiivisen oppimisen prosessi kuvaa pienyrittäjän toimintaa sosiaalisessa kontekstissa, johon se on kiinnittynyt ja josta se on riippuvainen.

Kognitiivinen oppimiskäsitys korostaa pohtimisen ja ymmärtämisen sekä asioiden uudelleenjärjestelyn periaatetta. Oppiminen voi olla jokapäiväistä pohdintaa ja tiedon havainnointia ympäristöstä. Oppija liittyy saamaansa ainesta aikaisempaan tietoonsa ja järjestää sitä. Oppimistyyli on yksilön tapa havaita ja omaksua uusia asioita. (Sinkkonen ym. 2006, 230.) Kognitiivinen oppimiskäsitys soveltuu yrittäjän oppimisen kuvaajaksi, koska yrittäjä ei aina tietoisesti koe oppivansa, vaan seuraa ympäristöään hankkiakseen tietoa yritystoimintaansa varten. Tietoa ei aina heti sovelleta käytäntöön, vaan se voi jäädä odottamaan sovellutustaan. Yrittäjän kognitiivinen oppiminen on usein satunnaista, kun taas konstruktivistiseen oppimiseen liittyy tavoitteellisuus ja tietoisuus oppimisesta.

Yrittäjä oppii vertaisiltaan, tekemällä, palautteesta, kopioimalla, kokemuksesta ja kokeilusta, ongelmien ratkaisusta ja mahdollisuuksista ja tekemällä virheitä (Gibb 1997, 19). Yrittäjän mahdollisuus oppia edellyttää kokeilemistä, kykyä ottaa riskejä, vuorovaikutusta ympäristön kanssa sekä dialogia ja osallistumista päätöksentekoon (Alegre & Chiva 2008, 323). Yrittäjä oppii sosiaalisissa verkostoissa yrityksen sosiokulttuurisessa ympäristössä osallistuvana ja vuorovaikutteisena yksilönä ja siirtää oppimansa yrityksen toimintaan. (Elkjaer 2003, 41, 44, 50). Sosiaalisen oppimisen mallissa oppiminen on prosessi, jossa ihminen oppii tarkkailemalla muita ja itseään, jossa uskomukset vaikuttavat motivoivasti oppimiseen ja jossa oppimisen seuraukset vahvistavat tulevaa toimintaa (Bandura 1977, 17–19).

Holcomb ym. (2009, 172) mukaan yrittäjän oppimiseen ja tiedon käsittelyyn epävarmoissa tilanteissa liittyy taito oivaltaa, miten uusi tieto liittyy aikaisempiin tiedon jäsennyksiin. Jotta yritys saa käyttöönsä tarvitsemaansa tietoa, sen tulee muodostaa oppimisen verkostoja, olla liikkuva ja hyödyntää paikallisia yhteistyökumppaneita. Mutta millaisissa olosuhteissa erilaisten tiedon lähteiden käyttö on sitten onnistuneinta? (Almeida & Phene & Grant 2003, 362.) Dynaamiselle oppijalle on tyypillistä, että se luo jatkuvasti uutta intuitiivisen ja erilaisista lähteistä saatavan tiedon perusteella, ja jolla verkostoitumisen taidot ovat johtamisen väline (Stähle & Grönroos 2000, 127). Oppimisen edellytyksenä on avoimuus uusille näkökulmille, tietoisuus omista puutteista, altistuminen kaikenlaiselle datalle ja nöyryys sille, että kaikkeen ei aina ole vastausta. (Garvin 2000, 215–220.)

Yrittäjän oppiminen ymmärretään tässä tutkimuksessa jatkuvana kognitiivisena tiedon käsittelynä ja oppimisena sosiaalisissa verkostoissa. Oppimista tapahtuu yrityksen suhteissa ympäristöönsä ja yrityksen sisällä tiedon jakamisessa ja kehittämisessä (Gibb 1997, 16). Oppiminen on prosessi,

jossa yrittäjä hankkii tietoa kokemuksistaan ja muita seuraamalla, rinnastaa uuden tiedon aikaisemman tiedon kanssa ja organisoii omaksutun tiedon aikaisempiin rakenteisiin (Holcomb ym. 2009, 172).

7.4 Tutkimusongelma

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää pienyrittäjän päivittäistä toimintaa, tiedon hallintaa ja oppimista päivittäisessä, arjen työssä: miten yrittäjä käyttää informaatiota ja käsittelee tietoa kognitiivisen oppimisen prosessissa arvioidakseen sen merkitystä yrityksen toiminnalle. Tutkimusongelmat ovat 1) Millainen on yrittäjän sosiaalinen oppimisympäristö? ja 2) Mitä yrittäjä ympäristössä oppii? Tavoitteena on tulosten avulla kehittää oppilaitosten yrittäjyysopintoja siten, että ne seuraisivat mahdollisimman tarkasti oikean yrittäjän jokapäiväistä toimintaa: liiketoiminnassa tarvittavaa tietoa, tiedon hallintaa, tiedonhaun verkostoja ja niiden hyödyntämistä päätöksenteossa sekä yrittäjän ja yrittäjyyden oppimista.

7.5 Tutkimusmenetelmä

Berglundin (2007, 75–76) mukaan yrittäjyyden tutkimisessa tulisi keskittyä yksilöön sekä yksilön toimintaan ympäristössään, jolloin fenomenologiset menetelmät tarjoavat mielekkään tavan tutkia kokemusta ja sen merkitystä yrittäjän arjessa. Tutkimus noudattaa fenomenologista lähtökohtaa. Sen keskeisin tutkimuskohde on ihmisen subjektiivinen kokemus ja ihmisen mielessä rakentuneet merkitykset (Virtanen 2006, 157; Tesh 1990, 48; Rauhala 1993, 16, 80; Rauhala 2005b, 30, 108) jotka haastatteluissa pyritään saamaan esille mahdollisimman aitona.

Tutkimuksen menetelmävalintaa ohjasivat aikaisempien tutkimusten käsitykset yrittäjyyden kognitiosta. Yrittäjyyden kognitiivinen näkemys selittää yksilön roolia yritystoiminnassa: miten yrittäjä ajattelee ja miksi hän tekee asioita tavallaan. Yrittäjän kognitiivisen oppimisprosessin tutkimuksen tavoitteena on ollut ymmärtää, miten yrittäjä yhdistää aikaisempaa tietoaan havaitakseen ja keksiäkseen uutta yrityksensä toimintaan. (Mitchell ym. 2002, 95–97.) Edellä mainitussa näkemyksessä painottuu yrittäjä yksilönä, sekä hänen persoonallinen tapansa käsitellä tietoa. Yrittäjä kertoo mielellään tarinoita toiminnastaan ja jakaa kokemuksiaan (McKenzie 2007, 308), jolloin avoin haastattelu on luonteva tapa saada tietoa niin, että haastateltava kertoo itse käsityksiään. Tämän vuoksi menetelmänä ei ole käytetty esimerkiksi kyselyä tai strukturoitua haastattelua, jolloin kysymyksissä esiin tulevat

käsitykset oppimisympäristöstä ja tiedon verkostoista olisivat olleet tutkijan valintoja ja joihin yrittäjällä ei olisi ollut mahdollisuutta vaikuttaa. Ennakko-oletuksena tutkimuksen menetelmää valittaessa oli myös se, että yrittäjän on helpompi vastata suullisesti kuin kirjoittaa tai täyttää kyselylomakkeita.

Tässä tutkimuksessa pyrittiin luomaan ymmärrys yrittäjän kokemuksiin, jolloin kysymykset pyrkivät seuraamaan keskustelua sen sijaan että, haastattelu olisi kysymysten ja vastausten vuorottelua. Teemahaastattelu menetelmänä sopi tällaiseen tarkoitukseen. Pääteemoina yrittäjiltä kysyttiin, mistä he hankkivat tietoa ja miten he sitä käyttävät. Kysymykset olivat avoimia, jotta vastaaja sai tilaa kertoa mielikuviaan ja elämyksiään (Virtanen 2006, 167,170) ja jolloin haastateltava saattaa johdattaa kertomuksensa ennalta suunnittelemattomille alueille (Berglund 2007, 83). Teemahaastattelussa tutkija kysyy kysymyksiä, joihin pyritään saamaan ei vain lyhyitä vastauksia, vaan kertomuksia aiheesta. Jokapäiväisen elämän kertomuksia käytetään rakentamaan ja jakamaan kulttuurisia arvoja, merkityksiä ja henkilökohtaisia kokemuksia. Ne ilmaisevat myös jokapäiväiseen elämään vaikuttavia sosiaalisten suhteiden voimia ja vaikutuksia. (Coffey & Atkinson 1996, 76.) Haastateltavan tarinat liittyvät aina tiettyyn sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin ja saadut vastaukset ovat osa sitä maailmaa, jota ne kuvaavat. (Hirsjärvi 2000, 17; Silverman 1994, 95–97.)

Koska aineisto perustuu yksilön eletyn elämän kokemuksiin, on aineiston tulkinnan onnistuminen tutkimusmenetelmän ensimmäinen luotettavuuden kriteeri (Berglund 2007, 88). Vaikka tutkija pyrkisikin tietoisesti ennakko-oletuksettomuuteen (Lehtomaa 2005, 163), hän tietää, että olettamusten aiheuttamia haittoja ei voida kokonaan estää (Tesh 1990, 70, 93), sillä ihmiset yleensä ymmärtävät toista ihmistä ja maailmaa sen mukaan, kuinka olemme itse kokeneet ja ymmärtäneet (Lehtomaa 2005, 164; Rauhala 1993, 91, Rauhala 2005a, 122). Tämä on otettava huomioon tutkimuksessa, koska väistämättä oma yrittäjyyteni sen sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa vaikuttaa ennakko-olettamuksiin. Toisaalta yrittäjäkokemuksen avulla on mahdollista ymmärtää toisen yrittäjän maailmaa ja jakaa hänen kokemuksiaan, jolloin Rauhalan (2005a, 122) mukaan sitä voidaan käyttää hyödyksi. Tutkija tulee osaksi tutkittavaa ja jakaa myös tämän kokemusta. Toinen luotettavuuteen vaikuttava tekijä on se, että kyse on tietyn yksilön kokemuksesta ja ilmiölle antamasta merkityksestä (Berglund 2007, 88), jolloin kokemusta ja sen merkitystä on vaikea yleistää. Koska tutkimus liittyy lisäksi määrättyyn sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin, on niiden merkitys erilainen yksilöstä ja ajasta riippuen, jolloin tutkimusta ei voi toistaa samanlaisena. Kuitenkin fenomenologisilla menetelmillä voidaan syvemmin perehtyä ja tarkastella eri aiheita yrittäjän merkityksellisissä kokemuksissa (Berglund 2007, 89). Näiden yleisten fenomenologisen tutkimuksen

luotettavuuden kriteerien lisäksi tässä tutkimuksessa vaikuttaa yrittäjien valinta, joka perustui omaan käsitykseeni tutkittavien soveltumisesta tähän tutkimukseen. Valinnan kriteereinä olivat, että yritystoiminta oli vakiintunutta, yrittäjillä oli samantasoinen ammatillinen koulutus ja toimivat samassa pohjoisen kaupungissa. Tutkittaessa alkutaipaleella olevaa yritystoimintaa eri puolella Suomea tai erilaisella koulutuspohjalla olevia yrittäjiä tutkimuksen konteksti on eri, jolla voi olla vaikutuksia tuloksiin.

7.6 Aineiston kuvaus ja analysointi

Haastateltavat olivat ammatillisen toisen asteen koulutuksen suorittaneita pienyrittäjiä. Alat olivat rakentaminen, ravintola, vähittäiskauppa ja kauneuden hoito. Haastateltavia oli viisi, joista miehiä kolme ja naisia kaksi. Tutkittavien sukupuolijakauma oli tasainen, koska vastaajat olivat sukupuolen mukaan perinteisiltä aloilta. Iältään haastateltavat olivat 35–50-vuotiaita. Miehistä kahdella oli yli 5–10 työntekijää. Naisten omistamien yritysten henkilöstömäärä oli pienempi tai he olivat yksinyrittäjiä. Haastateltavat olivat Rovaniemen alueelta. Yhtä lukuun ottamatta haastateltavilla oli kokemusta yrittäjyydestä yli 10 vuotta. Tietojen sovellettavuuden kannalta pitkä ura yrittäjänä takaa kokemuksen mukanaan tuomat verkostot ja tavan käsitellä ja hyödyntää tietoa. Pitkä ura kuvaa myös sitä, että yrittäjät ovat menestyneet.

Yrittäjiin otettiin ensin yhteyttä puhelimitse ja selitettiin tutkimuksen tarkoitus ja valittujen osallistujien kriteerit. Kun kerroin tutkimuksen yhteydestä ammatillisen koulutuksen yrittäjyysvalmiuksien kehittämiseen, olivat kaikki halukkaita osallistumaan. Tämä kertoo siitä, että yrittäjät ovat uransa aikana kokeneet tarvinneensa yrittäjyysopintoja ja tietoa yritystoiminnasta. Tutkimuksen etiikan mukaan haastateltaville kerrottiin etukäteen, että kenenkään vastauksista ei voi tunnistaa ketään tai päätellä vastaajan ammattia tai sukupuolta, vaikka litteroitua aineistoa käytetään tutkimuksen tulosten analysoinnissa.

Haastattelutilanteissa esitettiin edellisiä tarkentavia kysymyksiä, ja tiedon käyttöä ja hakua tarkennettiin esimerkeillä.

No jos sä nyt aattelet sitä et jos sä haet sitä esimerkiks tiedotusvälineistä ni miten sä käytät sitä tietoa? Mihin sä sitä käytät?

(Y1) No siis... Mä en oikein ymmärrä kysymystä ku siis jos ...äää... Tietenkihän mä haen siihen tietoa että jos joku kysyy jotain mitä mä en tiä.

Tarkotan että käytäk sä sitä tietoa mitä sä hankit tai näet ni käytäk sä sitä esimerkiks asiakkaitten hankkimiseen tai liiketoiminnan kehittämiseen tai ...

Tutkija tuo esiin oman todellisuuskäsityksensä kohteeseen ja käyttämiinsä kategorioihin (Tiittula & Ruusuvaori 2005, 11), joka tässä tutkimuksessa

tarkoittaa haastattelukysymysten tarjoamaa väljyyttä haastateltavan kertomuksille. Haastattelutilanteessa yhteinen tietämys ja ”saman kielen” puhuminen edesauttavat ymmärtämään toimintaa (Fontana 2001, 165). Haastattelutilanteessa syntyneiden tarkentavien lisäkysymysten esittäminen perustui omaan kokemukseeni ja ennakkokäsityksiini tiedon hallinnasta yritystoiminnassa. Sulkeistaminen tarkoittaa sitä, että tutkija tekee itsensä tietoiseksi tutkittavaan ilmiöön liittyvistä spontaaneista kokemustavoistaan ja etsii keinoja laittaa ne syrjään, jolloin tulkinnan sijaan tavoitellaan kuvausta (Lehtomaa 2005, 165).

Haastattelun ja niiden nauhoituksen jälkeen vastaukset litteroitiin analyysia ja ymmärtämistä varten. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto kirjattiin sanatarkasti, mutta muuta kommunikaatiota ei otettu huomioon, koska sillä ei ollut merkitystä kielelliseen kommunikaatioon. Analyysi on aineistolähtöistä, jossa yrittäjien puhetta analysoitiin ja jaoteltiin sisältöalueisiin. Sisältöalueet, joita ei etukäteen harkittu tai päätetty, auttoivat jäsentämään aineistoa. Toisessa vaiheessa, aineiston avoimen lukemisen jälkeen luotiin tutkimusaineistoa alustavasti jäsentävät sisältöalueet. Luvuvaiheessa muodostin tekstille kysymyksiä, joihin yrittäjien kertomukset laajempien, yleisluontoisten kysymysten sijaan mielestäni vastasivat. Aineisto siis hajotettiin osiin, käsitteellistettiin ja koottiin uudella tavalla loogiseksi kokonaisuuksiksi. Sisältöalueita olivat yrittäjän käyttämät verkostot, mahdollisuuksien havaitseminen sekä palautteen hakeminen ja hyödyntäminen. Kävin alueet läpi yrittäjä kerrallaan, koska silloin oli mahdollista eritellä kunkin aiheen eri yrittäjän subjektiiviset mielipiteet ja kokemukset. Rauhala (1993, 81) kuvaa tätä toiminnaksi tutkittavan situationaalisen säätöpiiriin puitteissa. Situationaalisuudella ymmärretään niitä maailmojen tai todellisuuksien kokonaisuuksia, joihin yksilö on suhteessa. Pienyrittäjän maailmoja voidaan ajatella olevan yrittäjän kollegat, asiakkaat, sidosryhmät ja muut yrittäjän toiminnasta kiinnostuneet tahot. Situationaalinen säätöpiiri taas on ihmisen ajattelun, elämäntilanteen ja fyysisen olemassaolon yhteen kietoutumista. Pienyrittäjän kannalta ajattelulla voidaan ymmärtää yritystoiminnan kehittymiseen liittyvää pohdintaa. Elämäntilanne kuvaa tässä pienyrittäjän yrityksen elinkaarta ja menneisyyden vaikutusta toimintaan. Fyysinen olemassaolo taas kuvaa yrittäjän hakeutumista ja toimintaa verkostoissa.

7.7 Tulokset

7.7.1 Tiedon verkostot

Tiedon rakentaminen vuorovaikutuksessa yrittäjien kesken edellyttää vapaata keskustelua, kokemusten luottamuksellista jakamista, toisten ymmärtämistä ja samoista asioista kiinnostuneiden ihmisten tapaamista fyysisesti (Di Guardo & Galvano 2005, 182, 187; Ståhle & Grönroos 2000, 26,121). Pienyrittäjille, jotka olivat harjoittaneet liiketoimintaa jo joitakin vuosia, oli kehittynyt juuri heille ominaisia, erilaisia liiketoiminnan kehittämisen kannalta tärkeitä verkostoja. Yrittäjien verkostot olivat monimuotoisia. Verkostojen löytämisessä korostui yrittäjän oma aktiivisuus. Yksinyrittäjälle tärkeitä verkostoja olivat asiakkaat ja kollegat. Niille yrittäjille, joilla oli henkilökuntaa, korostui myös henkilöstön mielipiteiden kuunteleminen ja osallistuminen liiketoiminnan kehittämiseen. Yhteistä haastatelluille yrittäjille oli oman alan ja ajankohtaisten asioiden aktiivinen seuraaminen.

(Y5) Ja tärkeitä on niitä verkostoja joita tarvitaan. Että ehkä pahin tuota moka uuelle yrittäjälle olis että se jää sinne omaan liikehuoneistoon. Ja vielä sinne takahuoneeseen.

(Y4) ...niitä kanavia tosiaan on aika paljon että aika suuri osa on semmoinen niinkö se ympäristö on se että sieltä se tulee se tieto. ...ammattitaitoinen tilitoimisto on niinku se ykkösasia siinä. ...sitte muitakin (alan) sitte niitten kanssa keskustellaan missä lieneeki, kahvilla tai jossakin. Ja sitte se että olet yhteydessä näihin mahdollisiin asiakkaisiin. Siinä ei minun mielestä muuta vaihtoehtoa ku olla ajan hermolla koko ajan.

(Y1) Mää luen hirveesti lehtiä, katon tv:tä niinku sellasia ajankohtaisohjelmia...Sitte mun vahva yhteistyökumppanuus niinku muita ...alan yrittäjiä...Henkilökunta on myöskin varsin herkällä korvalla aina ja kertoo myöskin eteenpäin mulle. Aina ku tota lukee alan lehtiä ja tota käy tämmösillä seminaareilla ja messuilla ja juttelee yrittäjien kanssa. ...asiakkaiden keskelle. Niinku istuskelemaan ja juttelemaan niitten kanssa.

(Y4) Sieltä tulee niitä mielipiteitä ja rakentajahan puhuu aina rakentamisesta. ... ja sitte joku voi olla faktatieto mutta sitte joku voi olla ”musta tuntuu” tietoa.

7.7.2 Mahdollisuuksien havaitseminen

Yrityksessä voidaan nähdä mekaaninen, orgaaninen ja kaoottinen luonne kukin omassa roolissaan kilpailukyvyyn parantajana. Mekaanisena voidaan pitää taloudellista seurantaa, orgaaninen on taas kehityksen ja kasvun hallintaa. Kaoottisuus on nopeiden ac-hoc päätösten tekemistä ja nopeaa reagointia kussakin tilanteessa. Epävarmassa ja arvaamattomassa ympäristössä tärkeää on kyetä toimimaan tilanteissa, joissa potentiaalista tietoa on saatavilla. (Stähle & Grönroos 2000, 79–81, 119.) Kokenut yrittäjä näkee mahdollisuuksia sielläkin, missä muut niitä eivät näe ja hyödyntää havaitsemiaan mahdollisuuksia yrityksen taloudelliseen menestymiseen (Baron & Ensley 2006, 1341). Yrittäjien mukaan mahdollisuuksien havaitseminen ei aina ollut tarkoitushakuista. Yrittäjä luottaa omiin oivalluksiinsa ja kekseliäisyyteensä (nyrkkisääntöihin) kun tiedon pätevyydestä ei ole varmuutta (Holcomb ym. 2009, 168).

(Y1) Mut sitä vaan yhtäkkiä kokee et hei toi on semmonen et vois toimia – kannattaa kokeilla...

(Y4) ... saapi sitä yrityksen toimintaa koko ajan pyöritettyä ja saa siihen lissää sitä työtä. Se työn hankintahan se on se. Ja siihen että pystyy kehittämään pitämään sen oman ammattitaidon yllä.

(Y1) (lehdet, messut, muut yrittäjät) ...niin sieltä tulee sellasta tietoa, jota ei ole ees lähtökohtasesti hakenu....jos jotain uutta on keksimässä ni tietenkin tarkistaa esim lainsäädännöllisesti että onko tää ok....vaan sillä lailla niinku yleisivistyksen kautta tietoa haetaan.

7.7.3 Palautteen hakeminen ja hyödyntäminen

Yrittäjä saattaa arvioida mahdollisuuksia omien ja muiden kokemusten perusteella (Holcomb ym. 2009, 183). Myös omien kokeilujen ja aikaisempien kokemusten hyödyntäminen kehitti yritystoimintaa. Yrittäjän oppimiseen liittyy tiedon lähteiden roolin ja kiinnostuksen ymmärtäminen (Stähle & Grönroos 2000, 184), toisin sanoen yrittäjät arvioivat näin tiedon lähteiden arvoa ja käyttökelpoisuutta verkostoissaan. Verkostoista yrittäjät saivat palautetta tiedon hyödyntämismahdollisuuksista.

(Y1) Hyvä kirjanpitäjä niinku se tienaa oman palkkansa sillä et se osaa neuvoa yrittäjää, miten kannattaa toimia. ... että semmosia ihan yksityiskohtia että onko joku esimerkiks vaikka siivous onko se sun mielestä ok hintasta. ... et se osaa niinku antaa vinkkejä et jos nyt menee hyvin ni nyt kannattaa tehdä tuommosia liikkuja ja jotta tässä ehkä säästytään veroissa tai vaikka jossain vastaavissa.

(Y1) Ja niinku kompataan toisia (muut yrittäjät) ja sitte myös vähä jos on semmosia uusia liikeideatyyppejä ni vähä niinku toisilta kysytään tämmöstä että toimiskohan tämä – mitä luulet?

(Y1) Ja että tietenkin että kun sen korjaa sen asian jos se on selkeesti epäkohta ja korjaa sen ni asiakas kokee että häntä kuunneltiin.

(Y5) ... aletaan kokeilemaan että voiko tollasta tarjota että siinä mielessä ne kokeilemalla selvinny että kantapään kautta hutejakin on tullu tietysti. Ei aina oo onnistuttu. Kyllä kun ajatellaan 12 vuoden aikana kuinka paljon sä oot oppinu.

7.7.4 Teemojen liittäminen oppimiseen

Yrittäjyyden ja yritystoiminnan sisältö voidaan karkeasti jakaa toiminnallisen (talouteen liittyvän), persoonallisuuden (yksilön osaaminen) ja käyttäytymisen (päätösten tekeminen) mukaan (Cope 2005, 373). Jaottelu on kuitenkin liian karkea, eikä kuvaa yrittäjän toimintaa verkostoissa. Aineiston tarkemmat ja konkreettisemmat teemat yrittäjien kokemuksista, ovat yhtäläisiä Copen (2005, 380) esittämiin teemoihin tarkempaa tutkimusta edellyttävistä osa-alueista: oppiminen itsestä, oppiminen liiketoiminnasta, verkostot ja ympäristön hyödyntäminen, toiminnan kehittäminen sekä oppiminen yhteistyösuhteista. Oppiminen on yrittäjälle palautteen hakemista ja hyödyntämistä. Tähän hän tarvitsee verkostoja. Verkostoista hän taas voi löytää mahdollisuuksia, jotka palautteen avulla hyödynnetään liiketoimintaan. Seuraavassa on kuvattu haastateltavia yhdistäneitä, aineistosta esiin nousseita kuvauksia.

Persoonallinen, oma oppiminen

Aineiston mukaan yrittäjä oppii kokemuksista, jotka ovat johtuneet oman osaamisen puutteista. Hänellä on rohkeutta kokeiluihin. Yrittäjä on sosiaalinen ja hän kykenee luomaan verkostoja, joiden avulla liiketoimintaa voi kehittää. Yrittäjä on utelias ja aktiivinen toimija ja seuraa ympäristön tapahtumia havainnoimalla ja keskustelemalla yhteistyösuhteiden kanssa. Hän osaa ja oppii jatkuvasti arvioimaan liiketoimintaan vaikuttavia asioita. Yrittäjä arvostaa omaa työtään ja on joustava ja työtä pelkäämätön sekä kykenee pitkän tähtäimen suunnitteluun. Hän tietää mitä tahtoo. Yrittäjällä on itsekuria.

(Y1)...varmaan ois osannu mutta kun en osannu kysyä...

(Y2)Sä oot yrittäjä ni sun pitää olla työtä pelkäämätön ja joustava. ... ja me yrittäjähän ollaan luonteeltaankin – se on aivan – se on elämäntapa työ. Että näkee niinku monenlaisia yrittäjiä niinku meijänki alalla niin toiset tekee vaan

hyviä päiviä. Tekee vaan sen pakollisen ja saa just sen tilin ja sitte lähtevät kotia. Ja toiset taas aattelee että ne ottaa ja että se asiakas tulee uuestaan ja että ne niinku pitkäkantosemmin ajattelee.

Yrittäjä on eri alojen ammattilainen. Hän kuitenkin luottaa ammattilaisiin ja hankkii osaamista sellaiseen, johon ei oma osaaminen riitä tai jota ei ole kannattavaa tehdä itse. Yrittäjän tehtävänä on varmistaa toiminnan oikeellisuus ja laillisuus, sekä korjata toiminnan suuntaa havaintojen perusteella. Yrittäjä toimii yhteistyökumppanina verkostoissaan. Hän toimii yrityksensä tiedon hankkijana, innovaattorina ja kehittäjänä. Yrittäjä kokee itsensä yhteistyökumppaniksi erilaisissa verkostoissa. Hän toimii ammattilaisena ja työn tekijänä omalla alallaan. Yrittäjän rooli on olla yrityksensä esikuvana. Hän hankkii, pitää yllä ja kehittää asiakassuhteita. Yrittäjä on toiminnassa vastuunkantajan roolissa.

(Y2) ... ammatti-ihmistä tarvittiin sisustussuunnittelussa... ja serkkupoika oli graafikkona...

Yhteenvetona haastateltujen näkemyksistä yrittäjä ei halua olla yksin, vaan tarvitsee kumppaneita, jotta liiketoiminnalle asetetut tavoitteet toteutuvat. Yrittäjällä on jatkuva tarve toiminnan kehittämiseen. Hän suuntaa ajatuksiaan asettamiaan tavoitteita kohti. Tavoitteet eivät välttämättä ole konkreettisia, vaan niitä saattaa syntyä myös oivallusten kautta. Pienyrittäjän keskeisimpänä tavoitteena on kyetä hoitamaan liiketoimintaa taloudellisesti ja tehokkaasti. Yrittäjä haluaa hoitaa hyvin suhteensa asiakkaisiin. Oman ammattitaidon ylläpitäminen ja jatkuva kehittäminen on ykkösasia. Yrittäjä haluaa kehittää taitoja löytää toimintaa kehittävää tietoa erilaisista kanavista. Hän kehittää taitojaan verkostoitua. Hän kehittää osaamistaan monipuolisemmaksi seuraamalla muita, mm. eri alojen ammattilaisia ja kollegoja. Sosiaalisten taitojen kehittäminen liittyy jokapäiväiseen toimintaan. Persoonallisen kehittymisen tarve liittyy kannattavaan liiketoimintaan. Yrittäjää kiinnostaa eniten omaan toimintaan liittyvät ympäristöt ja siinä olevat ihmiset, kuten esimerkiksi kilpailijat, asiakkaat ja yleinen tilanne alalla. Oman alan kehitys kiinnostaa yrittäjää ammatillisessa mielessä. Kaiken uuden – ajatukset, ideat – hän kokee kiinnostavana. Yrittäjää kiinnostavat oman asiakaskunnan mielenpiteet ja ajatukset.

Oppiminen yritystoiminnasta

Tutkimuksen yrittäjillä on useiden vuosien kokemusta yritystoiminnasta, joten heillä on selvä kuva toiminnan mahdollisuuksista, uhista, vahvuuksista ja heikkouksista. Mahdollisuuksiksi yrittäjät kuvaavat uudet ideat, joita he arvioivat muiden yrittäjien ja henkilökunnan kanssa sekä omista ajatuksistaan. Koska kokeiluista on jo aikaisempaa kokemusta, on yrittäjillä realistinen kuva

mahdollisuuksista. Yrityksillä on tarve tulla toimeen kilpailutilanteessa ja muuttuvassa ympäristössä. Lisäksi niillä on tarve jatkuvasti kehittää toimintaa taloudellisemmaksi. Vahvuutena yrittäjillä on vakiintunut asiakaskunta ja asiakaskunnan tuntemus. Samoin henkilöstö toimii yrityksissä toimintaa tukevana yhdessä yrittäjän kanssa. Taloudellisessa toiminnassa ensiarvoisen tärkeä on hyvä, neuvova kirjanpitäjä, joka huomioi taloudellisen menestymisen mahdollisuudet ja uhat.

(Y5) Että kukaan ei voi sanoa koska kuitenkin ollaan liikuttu koko ajan aika kokeilevalla alueella. Liittyen koko tään myymälän miksiin mitä tuolla myyään ni sitä ku alotin ni tän tyyppisiä liikkeitä ollu edes Suomessa... Oltiin siinäkin aika kokeilevasti liikkeellä..

Kognitivismissa yksilö nähdään aktiivisena tiedon etsijänä ja käsittelijänä ja oppiminen on jatkuva prosessi. Yksilö reflektoi, arvioi ja rakentaa käsityksiään suhteessa aikaisempiin kokemuksiin. Yrittäjät kehittävät toimintaansa, kuitenkin etsimättä varsinaista kasvua. Kasvun tarpeet ja edellytykset yrittäjät näkevät rajallisina. Edellytyksiin suhtaudutaan realistisesti ympäröivä yhteiskunta ja siitä saatava tieto huomioiden. Kuitenkin yrittäjillä on tarve kokeilla uutta olemassa oleva asiakaskunta huomioiden, jotta toiminta kehittyy. Uusien asiakkaiden löytäminen ei ole yrittäjille ensimmäinen tehtävä, vaan toiminnan säilyttäminen vakaana.

(Y2) Ku sä siellä (aikaisempi toimipiste, jossa useampia yrittäjiä) pärjääit ni asiakkaat tulee kyllä sen ihmisen perässä takasi. Yrittäjä vie niinku mennessään.

Kehittyminen on yrittäjille tuotteiden tai palvelujen kehittämistä. Tärkein kehittymisen alue on ammatti ja siihen liittyvä liiketoiminta. Ammatillinen osaaminen on yrittäjille toiminnan kehittymisen ja jokapäiväisen tekemisen moottori. Kehittäminen tapahtuu asiakkaita kuuntelemalla ja hakemalla heiltä palautetta.

(Y4) Ja siihen että pystyy kehittämään pitämään sen ammattitaidon yllä. ... ku olla ajan hermolla koko ajan.

Yrittäjä luottaa myös henkilöstöönsä. Hän arvostaa siltä saamaansa palautetta ja ideoita. Henkilöstö on sitoutunut yrityksen toimintaan.

Kukaan yrittäjistä ei maininnut varsinaisia tulevaisuuden visioita. Tulevaisuus on heille korjausliikkeiden tekemistä ja taloudellista suunnittelua muun muassa kirjanpitäjän avustuksella. Tulevaisuus ei ole yrittäjälle selvä näkemys omasta toiminnasta vuosien päästä, vaan hän kokeilee ja muoaa yrityksen tulevaisuutta.

(Y3) Että niinku vaikka mulla kirjanpitäjä onki itte pitää tietää että mitä, oppia tai osata kattoo missä mennään ja mikä on meneillään.

Oppiminen ympäristöstä ja yrityksen verkostoista

Haastatellut yrittäjät toimivat aktiivisesti muiden alan yrittäjien kanssa. He pitivät suhteita yllä hakeutumalla keskusteluihin kilpailijoiden kanssa. Heille toiminta on vakiintunutta ja yhteistyökumppanit yleensä tuttuja. Samoin asiakassuhteita pidetään yllä keskustelemalla, seuraamalla ja kyselemällä. Asiakkaiden kanssa yrittäjä ei välttämättä kerro olevansa yrityksen omistaja, jotta hän voi saada aitoa ja rehellistä palautetta toiminnastaan. Yrityksen muita verkostoja hallitaan seuraamalla ammatillisia julkaisuja, käymällä messuilla ym. Kirjanpitäjä on yrittäjän tärkein taloudellinen neuvonantaja. Yrittäjä pitää yllä suhdetta kirjanpitäjään keskustelemalla toiminnan suunnasta. Hyvä kirjanpitäjä raportoi yrittäjälle toiminnan laadusta. Yrittäjä arvostaa kirjanpitäjänsä neuvovaa otetta. Muita neuvonantajia ovat viranomaiset, joilta yrittäjä saa ohjeita toiminnan oikeellisuuteen ja laillisuuteen.

Liiketoiminnan hallinnan oppiminen

Aineiston mukaan liiketoiminnan hallinta on yrittäjälle jatkuvaa ympäristön seuraamista ja oman toiminnan arvioimista. Siihen liittyvät asiakkuuksien, kilpailutilanteen ja oman alan kehityksen seuranta. Yrittäjä pyrkii olemaan aktiivinen ja utelias yrityksen ulkopuolisia tapahtumia ja ihmisiä kohtaan. Hän tekee korjausliikkeitä välittömästi havaittuaan epäkohtia. Yrittäjä tekee niitä tehtäviä, jotka hän hallitsee, ja näkee liiketoiminnassa tarvittavien muiden ammattilaisten avun taloudellisesti kannattavana.

(Y4) Ei minun mielestä yrittäjän ei kannata siihen niinkö siihen kannata tuhlata aikaa siihen joka ei ole hänen pääala.

Oppiminen yhteistyösuhteiden luonteesta ja yhteistyösuhteiden johtamisesta

Tämä viides teema huomioi Copen (2005, 380) mukaan sekä yrityksen sisäiset että ulkoiset suhteet ja muodostaa viimeisen keskeisen elementin, joka kokoa neljä edellistä. Yrittäjät ovat edellisten kohtien perusteella vuosien varrella kehittäneet tiedonhakutapoja, oivaltaneet verkostojensa merkityksen ja luonteen, verkostojen hallinnan sekä ovat oppineet käsittelemään hankkimaansa tietoa.

Teemat ja oppiminen erilaisissa verkostoissa

Aineistosta esiin tulleista keskeisistä tuloksista löytyy yhtymäkohtia paitsi Copen (2005) esittämiin yrittäjän oppimisen teemoihin, myös De Koningin (1999) tutkimuksen tuloksiin yrittäjän verkostoista. Kuviossa 20 on liitetty De Koningin esittämään sosiaaliseen kontekstiin ja kognitiivisiin toimintoihin havaitut Copen mallista keskeiset yrittäjän oppimisen teemat.



Kuvio 20 Yrittäjän sosiaalinen konteksti ja kognitiiviset toiminnot (De Koning 1999, 15) liitettyinä verkostoissa oppimiseen

Heikot sidokset ovat yrittäjälle yleisen tiedon keräämisen verkosto tai niiden avulla saadaan vastauksia yrittäjää askarruttaviin kysymyksiin. Tietoa kerätään sekä aktiivisesti että sattumanvaraisesti myös varastoon tulevia tarpeita varten. (De Koning 1999, 11–14.) Yrittäjä kehittää saamansa informaation pohjalta itseään ja yritystoimintaansa. Hän havaitsee uusia mahdollisuuksia sekä kehittää ja arvioi jatkuvasti tätä verkostoa. Yrittäjä havaitsee toimintansa epäkohtia muun muassa kuuntelemalla asiakkaitaan. Yrittäjä hakeutuu aktiivisesti tähän verkostoon, jossa kanssakäyminen on ihmisten kanssa keskustelua ja heidän kuuntelemistaan. Tämä edellyttää taitoa arvioida informaatiota yritystoiminnan näkökulmasta.

Sisimmässä kehässä ovat yrittäjän vakiintuneet suhteet, jotka eivät ole yrittäjän liiketoiminnassa mukana. Yrittäjä käy tämän ryhmän kanssa säännöllisesti keskusteluja ja kehittelee ideoitaan. Verkostossa jaetaan tietoa ja keskustellaan avoimesti. Toimintaan liittyy kiinteästi ajattelu, keskustelu ja palaute. (De Koning 1999, 11–14.) Ryhmä koostui haastateltujen keskuudessa pääasiassa muista yrittäjistä, joita tavataan määrättyissä tilanteissa ja paikoissa. Yrittäjät kannustavat toisiaan ja arvioivat yhdessä uutta tietoa. Vaikka keskustelukumppanit voivat olla kilpailijoita, on vuorovaikutus silti avointa tiedon jakamista. Toiminta edellyttää, että yrittäjä on löytänyt vakiintuneen verkoston, jonka kanssa toimia.

Toimintaa tukeva ryhmä on niitä, jotka yrittäjä tarvitsee resurssien tai erityisen tietämyksen takia ideoilleen. Tämä joukko muuttuu sen mukaan, millaisesta toiminnasta on kyse. Ryhmä tukee yrittäjää tulevan toiminnan

suunnittelussa ja toteuttamisessa. (De Koning 1999, 11–14.) Tämä ryhmä oli yrittäjien haastattelujen perusteella eri alan ammattilaisia, joita yrittäjä käytti ideoidensa toteutuksessa. Kukaan yrittäjistä ei maininnut esimerkiksi pankkeja, yrittäjäjärjestöjä tai muita virallisia yritystoimintaa tukevia organisaatioita. Tulokset voisivat kuitenkin olla toisenlaiset, jos haastateltavina olisivat olleet aloittavat yrittäjät. Yritystoimintaa aloittaessaan yrittäjä on paljon tekemisissä esimerkiksi pankkien ja muiden sidosryhmien kanssa. Vakiintuneessa yritystoiminnassa taas resurssien arviointia ei välttämättä tarvita, jos toimintaa ei aiota laajentaa tai oleellisesti muuttaa.

Tässä tutkimuksessa neljättä ryhmää De Koningin (1999, 11–13) kuviosta (yhtiökumppanit) ei ole, koska haastatellut yrittäjät toimivat ilman yhtiökumppaneita.

7.8 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa pienyrittäjän tärkein tiedonhankinta näyttäisi olevan jokapäiväistä, jopa sattumanvaraista, kanssakäymistä erilaisten ihmisten kanssa. Tiedon kehittelyn kannalta yrittäjät hakeutuvat taas niiden ihmisten seuraan, joilta he kokevat saavansa yritystoiminnan kannalta oleellista tietoa. Tätä tietoa he arvioivat oman kokemuksensa ja uskomustensa kautta ja luovat uutta, yrityksen kannalta käyttökelpoista tietoa. Yrittäjän oppimisen näkökulma edellyttää teoriaa yrittäjyyden oppimisesta, jossa ei kiinnitetä huomiota pelkästään siihen, mitä yrittäjän pitää oppia tai mitä hän oikeasti oppii, vaan oppimisen prosessiin, joka vaikuttaa oppimisen sisältöön (Cope 2005, 380). Tähän prosessiin liittyvät tutkimuksen mukaan palautteen saaminen, kokeileminen, kokemus, mahdollisuuksien havaitseminen, ongelmien ratkaiseminen ja sosiaalinen oppiminen muiden yrittäjien kanssa. Tärkeä oppimisen muoto näyttäisi ainakin näillä yrittäjillä olevan vertaisilta oppiminen. Taulukossa 16 on esitetty yhteenveto tuloksista ja niiden liittymisestä yrittäjyyden oppimiseen ja sen sosiaalisiin oppimisympäristöihin vertaamalla näitä opetussuunnitelmien perusteiden sisältöihin.

Yrittäjyyden oppimisen kannalta on tärkeää osata perustaa yritys, mutta myös selviytyä yritystoiminnassa tulevana vuosina. Jo opiskeluaikana alkavan yrittäjyyden oppimisen kannalta tärkeitä tämän tutkimuksen mukaan ovat verkostot, joista ei välttämättä haeta tiettyä tietoa, vaan Sarasvathyn (2007) mukaan tietoa siitä, kuka olen, mitä tiedän ja mistä tiedän. Yrittäjyyden oppiminen voi olla teoreettista, mutta sillä tulee olla kosketuspinta todelliseen yrittäjyyteen, jotta opiskelijat voivat kokeilla ja ymmärtää asioita käytännössä (Rae 2004). Ymmärtämällä yrittäjän oppimista voidaan oppimisen prosessia käyttää koulutuksen suunnittelussa (Rae & Carswell 2000). Tulosten mukaan

yrittäjyyden oppimisympäristöä voisi kehittää oppilaitoksen ulkopuolelle, jotta opiskelijoilla olisi mahdollisuus arvioida itseään ja mahdollista yritysideaansa esimerkiksi muiden alan yrittäjien tai tulevien asiakkaidensa kanssa. Asiakaskontakteja opiskelijat saavat jo nyt esimerkiksi työssäoppimisjaksojen aikana, mutta tämän oppimisympäristön kehittäminen, jotta siinä voidaan tutustua yritystoimintaan kaikissa sen muodoissa, voisi tukea mahdollista tulevaa yrittäjyyttä. Eri alojen opiskelijoille voitaisiin luoda ja antaa mahdollisuus yritystoimintaan, joka olisi heidän omaansa. Näin opiskelijat voisivat saada kimmokkeen yrittäjyyteen, kun huomaisivat siihen mahdollisuuden ja saisivat yrittäjyyttä tukevaa osaamista. Erilaisten oppimisen verkostojen kehittäminen jo opiskeluvaiheessa voisi niin ikään tukea mahdollista yritystoimintaa siten, että uudella yrittäjällä olisi mahdollisimman laaja ja luotettava keskusteluverkosto. Paitsi että yrittäjyyden oppiminen oppilaitoksissa painottuu nyt yritystoimintaa tukeviin instituutioihin ja tiedon hakuun verkosta tai kirjoista, voisi vertaisilta oppimisen muoto olla tulevaisuuden yritystoiminnan ja sen verkostojen kehittämisen kannalta tärkeää. Vertaisia voisivat oppilaitoksissa olla paitsi toimivat yrittäjät, myös eri alojen muut opiskelijat. Sosiaalisten oppimisympäristöjen avulla opiskelijat oppisivat paitsi tiedon keräämistä, myös sen arvioimista ja hyödyntämistä liiketoiminnassa. Tutkimuksessa esiin tullut yrittäjän oppiminen on pitkälti satunnaista ja yrittäjän omasta aktiivisuudesta riippuvaa. Satunnainen oppiminen ei kuitenkaan voi olla ainoa keino oppia yrittäjyyttä, vaan sen tarkoitus olisi tukea nykyisiä oppimisympäristöjä.

Koska tutkimuksen kohderyhmä oli pieni, on tulevaisuudessa hyvä tarkemmin ja laajemmalla tutkittavien joukolla selvittää pienyrittäjän tiedonhakua ja käyttöä. Varsinkin naisyrittäjät ainakin tämän tutkimuksen perusteella hakivat tietoa pikemmin asiakkailtaan kuin muista verkostoista. Tämä voi johtua siitä, että nämä yrittäjät ovat asiakaspalvelutapahtumassa pidempään ja heillä on mahdollista syventyä siinä keskusteluihin asiakkaan kanssa. Naisyrittäjillä näytti olevan myös vähemmän tarvetta laajentaa yritystoimintaa ja asiakaskuntaa. He tulevat toimeen ja ovat tyytyväisiä nykyliiketoiminnan laajuuteen. Tutkimalla isompaa yrittäjäjoukkoa saattaisi tulla esiin eroja esimerkiksi naisten ja miesten tavassa hankkia ja käyttää tietoa. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää yrittäjän oppimisen prosessia idean kehittäessä sosiaalisessa verkostossa eli miten idea syntyy, miten se kehittyy, miten se saadaan kannattavaksi toiminnaksi ja onnistuiko kehitetty uusi toiminta. Toinen mielenkiinnon kohde on, miten yrittäjä nämä verkostot löytää ja miten hän verkostoaan kehittää.

Taulukko 16 Yhteenveto tutkimuksen teemoista liitettyinä ammatillisen toisen asteen
yrittäjyyden opetussuunnitelmien perusteisiin

Tutkimuksen keskeiset teemat	Yrittäjän verkostot (De Koning 1999, 15)	Yrittäjyyden oppiminen (Cope 2005, 380)	Yrittäjän ammattitutkinto, näyttötutkinnon perusteet (OPH)	Yrittäjyys ja yritystoiminta 20 ov, valinnaiset opinnot (OPH:n määräys 5/011/2007)
Tiedon kerääminen ja verkostojen luominen	Heikot sidokset, sisäkehä: Ympäristön seuraaminen, keskustelu verkostoissa	Minä yrittäjänä, oma oppiminen	Henkilökohtaiset ominaisuudet, osaaminen, omien edellytysten arviointi, yrittäjänä kehittyminen	Mahdollisuudet ja vahvuudet yrittäjänä toimimiseen, kehittymistavoitteet
Palautteen hakeminen ja hyödyntäminen verkostoissa	Toimintaa tukeva ryhmä, sisäkehä: toiminnan ja resurssien arviointi	Yritystoinnasta oppiminen	Tulevaisuuden suunnittelu, tuotteet ja palvelut, resurssit, liikeidea, liiketoimintasuunnitelma, talous ja rahoitus, yrityksen perustaminen	Liikeidea ja toiminta-ajatus, liiketoimintasuunnitelma, yrityksen lopettaminen tai jatkaminen
	Sisäkehä: asiantuntijuuden hyödyntäminen	Yritystoinnasta ympäristöstä ja verkostoista oppiminen	Toimialan mahdollisuudet ja riskit, verkostoituminen, toimintaympäristön kehityksen seuraaminen	Toimintamahdollisuudet, perustamista ja toimintaa tukevat palvelut, yhteistyökumppanit
	Sisäkehä, heikot sidokset: aktiivinen ja utelias tapahtumien ja ihmisten seuraaminen	Liiketoiminnan hallinnan oppiminen	Toiminnan organisointi, liiketoiminnan käynnistäminen, talouden hallinta, yrityksen johtaminen	Yrityksen perustaminen, yrityksessä toimiminen
Mahdollisuuksien havaitseminen verkostoissa	Heikot sidokset, sisäkehä ja toimintaa tukeva ryhmä: toimivien verkostojen ylläpitäminen	Yritystoinnasta suhteiden luonne ja niiden johtaminen	Toimintaympäristö, markkinat, kilpailutilanne, asiakkaat	Yhteistyö, yhteistyöverkostojen luominen, ylläpitäminen ja hyödyntäminen

Suosituksset tämän tutkimuksen perusteella yrittäjyyskasvatuksen parissa työskenteleville oppilaitoksille ja opettajille:

- työssäoppimisen hyödyntäminen yrittäjän toiminnan näkemiseen kaikissa sen muodoissa
- yrittäjyyttä ja yritystoimintaa tukevien verkostojen luominen jo opiskeluaikana
- eri alojen opiskelijoista muodostuvien verkostojen hyödyntäminen yrittäjyyden näkökulmasta

Lähdeluettelo

- Alegre, J. & Chiva, R. (2008) Assessing the impact of organizational learning capability on product innovation performance: An empirical test. *Tecnovation* 28:6, 315–326.
- Almeida, P., Phene, A. & Grant, R. (2003) Innovation and Knowledge Management: Scanning, Sourcing, and Integration. In: *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, Easterby-Smith, M. & Lyles, M. A. (eds), Malden, MA : Blackwell Pub.
- Ardichivili, A., Cardoza, R. & Ray, S. (2003) A theory of entrepreneurial opportunity identification and development. *Journal of Business Venturing* 18:1, 105–123.
- Bandura, A. (1977) *Social learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Baron, R. A. & Ensley, M. D. (2006) Opportunity Recognition as the detection of meaningful patterns: Evidence from comparisons of novice and experienced entrepreneurs. *Management Science* 52, 1331–1344.
- Berglund, H. (2007) Researching entrepreneurship as lived experience. In: *Handbook of Qualitative Research Methods in Entrepreneurship*. Neergaard, H. & Ulhoi, J. P. (eds.), Cornwall: Edward Elgar.
- Bierly, P. E., Kessler, E. H. & Christiansen, E. W. (2000) Organizational learning, knowledge and wisdom. *Journal of Organizational Change Management*, 13:6, 595–618.
- Blackler, F. (2002) Knowledge, Knowledge Work, and Organizations. An Overview and Interpretation. In: *The Strategic management of intellectual Capital and Organizational Knowledge*, Choo, W. C. & Bontis, N.(eds), New York: Oxford University press.
- Boisot, M. (2002) The Creation and Sharing of Knowledge. In: *The Strategic management of intellectual Capital and Organizational Knowledge*, Choo, W. C. & Bontis, N. (eds.), New York: Oxford University press.

- Chakravarthy, B., McEvily, S., Doz, Y. & Rau, D. (2003) Knowledge Management and Competitive Advantage. In: **Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**, Easterby-Smith, M. & Lyles, M. A. (eds), Malden, MA: Blackwell Pub.
- Choo, C. W. (2002) Information Management for the Intelligent Organization. The Art of Scanning the Environment. 3. painos, New Jersey: Information Today.
- Choo, C. W. (2006) The Knowing Organization. How Organizations Use Information to Construct Meaning, Create Knowledge, and Make Decisions. 2. painos, New York: Oxford University Press.
- Choo, C. W. (2007) Information seeking in organizations: epistemic contexts and contents. **Information Research**, 12:2. Paper 298.
- Choo, C. W., Bergeron, P., Detlor, B. & Heaton, L. (2008) Information Culture and Information Use: An Exploratory Study of Three Organizations. **Journal of American Society for Information Science and Technology**, 59:5, 792–804.
- Coffey, A. & Atkinson P. (1996) Making Sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategies, London: Sage Publications Ltd.
- Cope, J. (2005) Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship. **Entrepreneurship Theory and Practice**, 29:4, 373–397.
- Corbett, A. C. (2005) Experiential learning within the process of opportunity identification and exploitation. **Entrepreneur Theory and Practice**, July 2005: 473–491.
- Cunningham, J. B. & Lisher, J. (1991) Defining Entrepreneurship. **Journal of Small Business Management**, 29:1, 45–61.
- De Koning, A.J. & Muzyka, D. F. (1999) Conceptualizing opportunity recognition as a socio-cognitive process. The Centre for Advanced Studies in Leadership. Stockholm: Working Paper Series in Business Administration No 1999:13.
- Di Guardo, M. C. & Galvano, M. (2005) On the relationship between knowledge, networks and local context. In: Strategic Capabilities and Knowledge Transfer Within and Between Organization: New perspective from Acquisitions, Networks, learning and Evolution. Capasso, A. & Dagnino, G. B. & Lanza, A. (eds), Cheltenham: Edward Elgar.
- Elkjaer, B. (2003) Social learning Theory: Learning as Participation in Social Process. In: **Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**. Easterby-Smith, M. & Lyles, M. A. (eds.), Malden, MA : Blackwell Pub.

- Fontana, A. (2001) Postmodern Trends in Interviewing. In: *Handbook of Interview Research. Context and method*. Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (eds), Thousand Oaks. Sage Publications.
- Gartner, W. B. (1988) Who is an entrepreneur? is the wrong question. *American Journal of Business*, 12:4, 11–32.
- Garvin, D. A. (2000) *Learning in Action. A Guide to Putting the learning Organization to Work*. Boston: Harvard Business School press.
- Gibb, A. A. (1997) Small Firms' Training and Competitiveness. Building Upon the Small business as a learning Organization. *International Small Business Journal*, 15:3, 13–29.
- Granovetter, M. S. (1973) The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78:6, 1360–1380.
- Hautamäki, A. (1988) Johdanto. In: *Kognitiotiede*. Hautamäki, A. (ed.), Gaudeamus: Helsinki.
- Hirsjärvi, S. (2000) *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Holcomb, T., Ireland, D. R., Holmes Jr., M. R. & Hitt, M. A. (2009) Architecture of Entrepreneurial Learning: Exploring the Link Among Heuristics, Knowledge, and Action. *Entrepreneurship Theory and practice*, January 33:1, 167–192.
- Illerin, K. (2002) *The three dimensions of learning*. Roskilde: University Press.
- Järvillehto, T. (1994) Ihminen ja ihmisen ympäristö. Systeemisen psykologian perusteet. Oulu: Kirjapaino Osakeyhtiö Kaleva.
- Kirk, J. (2002) Theorising information use: managers and their work. Saatavilla [www.muodossa>URL: http://epress.lib.uts.edu.au/-dSPACE/bitstream/2100/309/2/02whole.pdf](http://epress.lib.uts.edu.au/-dSPACE/bitstream/2100/309/2/02whole.pdf) Luettu 15.10.2008.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice hall.
- Kuokkanen, P. (2004) *The basis for anticipatory decision-making*. Helsinki: National Defence College.
- Kyrö, P. (2005) Entrepreneurial learning in a cross-cultural context challenges previous learning paradigms. In: *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*. Kyrö, P. and Carrier, C. (eds), Entrepreneurship Education Series 2/2005. Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and professional Education.
- Lehtomaa, M. (2005) Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. In: *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Perttula, J. & Latomaa, T. (eds.), Tartu: Dialogia.

- Lichtenstein, B. & Lumpkin, G. (2008) The role of organizational learning in the opportunity recognition process. In: *Entrepreneurial learning. Conceptual frameworks and applications*. Harrison, R. and Leitch, C. (eds.), London: Routledge.
- Lyabert, N. (1998) The information use in a SME: its importance and some elements of influence. *Small Business Economics*, 10, 171–191.
- McKenzie, B. (2007) Techniques for collecting verbal histories. In: *Handbook of Qualitative Research Methods in Entrepreneurship*. Neergaard, H. & Ulhoi, J. P. (eds.), Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Minniti, M. & Bygrave, W. (2001) A dynamic model of entrepreneurial learning. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25:3, 5–16.
- Mitchell, R. K., Busenitz, L., Lant, T., McDougall, P.P., Morse, E. A. & Smith, J. B. (2002) Toward a Theory of Entrepreneurial Cognition: Rethinking the People Side of Entrepreneurship Research. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 27:2, 93–104.
- Nonaka, I. (2002) A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. In: *The Strategic management of intellectual Capital and Organizational Knowledge*. Choo, W. C. and Bontis, N. (eds.), New York: Oxford University press.
- OPM (2009) Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7.
- Rae, D. (2004) Practical theories from entrepreneurs' stories: discursive approaches to entrepreneurial learning. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 11:2, 195–202.
- Rae, D. (2005) Entrepreneurial learning: a narrative-based conceptual model. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 12:3, 323–335
- Rae, D. & Carswell, M. (2000) Using a life-story approach in researching entrepreneurial learning: the development of a conceptual model and its implications in the design of learning experiences. *Education and Training*, 42:45, 220–227.
- Rajaniemi, P. (2009) Ammatillisten opiskelijoiden työ ja elämä: Amis 2009-tutkimus. Kajaani: Ammatillisen ja ammatillisen aikuis-koulutuksen seminaari 30.11.2009. Saatavilla www.muodossa.fi/URL:http://77aike.fi/document.php?DOC_ID=241. Luettu 25.1.2010.
- Rauhala, L. (1993) Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. Tampere. Tampereen yliopisto jäljennepalvelu.
- Rauhala, L. (2005a) Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyyseja ja sovellutuksia. Helsinki: Yliopistopaino.

- Rauhala, L. (2005b) *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Saariluoma, P. (1988a) Historiallinen johdatus kognitiotieteeseen. In: **Kognitiotiede**. Hautamäki, A. (ed), Gaudeamus. Helsinki.
- Saariluoma, P. (1988b) Ajattelu kognitiivisena prosessina. In: **Kognitiotiede**. Hautamäki, A. (ed.), Gaudeamus. Helsinki.
- Sarasvathy, S. D. (2007) *Empirical Investigations of Effectual Logic: Implications for Strategic Entrepreneurship*. Luettu 4.1.2008 www.effectuation.org/ftp/Strategic%20Entrepreneurship%20Paper.pdf
- Seligman, M.E.P. (1992) *Optimistin käsikirja*. Suomentanut Irmeli Järnefelt. Helsinki: Otava.
- Silverman, D. (1994) *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage Publications.
- Sinkkonen, I., Kuoppala, H., Parkkinen, J. & Vastamäki, R. (2006) *Käytettävyyden psykologia*. Helsinki: Edita.
- Smilor, R. W. (1997) Preface. In: *Entrepreneurship 2000*, Sexton, D. L. & Smilor, R. W. (eds), Chicago: Upstart Publishing Company.
- Stähle, P. & Grönroos, M. (2000) *Dynamic Intellectual Capital. Knowledge Management in Theory and Practice*. Helsinki: WSOY.
- Suomen Yrittäjät (2008) *Pk-yritysten rooli suomessa 2008*. Saatavilla www.muodossa>URL:http://yrittajat.fi/fi-FI/suomenyrittajat/-tutkimukset/pk-yritysten-rooli-suomessa-2008/ Luettu 29.1.2010.
- Taylor, D. W. & Thorpe, R. (2004) Entrepreneurial learning: a process of co-participation. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 11:2, 203–211.
- Tesh, R. (1990) *Qualitative research: Analysis Types and Software Tools*. London: The Falmer Press.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005) Johdanto. In: *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (eds.), Jyväskylä: Gummerus.
- Tsoukas, H. (2003) Do We Really Understand Tacit Knowledge? In: *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Easterby-Smith, M. & Lyles, M. A. (eds.), Malden MA : Blackwell Pub.
- Vera, D. & Crossan, M. (2003) Organizational learning and Knowledge Management: Toward an Integrative Framework. In: *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Easterby-Smith, M. & Lyles, M. A. (eds.), Malden MA : Blackwell Pub.

- Vicari, S. & Troilo, G. (2000) Organizational Creativity: A New Perspective from Cognitive System Theory. In: **Knowledge Creation: A Source of Value**. von Krogh, G. and Nonaka, I. & Nishiguchi, T. (eds.), Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Virtanen, J. (2006) Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. In: **Laadullisen tutkimuksen käsikirja** Metsämuuronen, J. (ed.), Jyväskylä. Gummerus.
- Zack, M. H. (2002) Developing a Knowledge Strategy. In: **The Strategic management of intellectual Capital and Organizational Knowledge**. Choo, W. C. & Bontis, N. (eds), New York: Oxford University press.

Teaching entrepreneurship in vocational education viewed from the regional and field perspectives

Taina Järvi*

School of Business and Care, Lapland Vocational College, Rovaniemi, Finland

(Received 15 July 2011; final version received 19 March 2012)

Very little research has been conducted on the teaching of entrepreneurship, in particular in vocational education. Entrepreneurship is included in the national curriculum of many European countries, but there is concern over the competence of its teachers and their training in entrepreneurship (European Commission 2009, 14). This article explores entrepreneurship education from teachers' viewpoints eliciting their views on its aims, methods and content. The article investigates the planning behind entrepreneurship studies in a region of Northern Finland and is informed by a literature review of entrepreneurial learning and input from teachers. The analysis indicates that entrepreneurship education should be assessed and applied from the perspective of field and region. The study suggests how vocational field, region and entrepreneurial learning can be brought together when planning the content and methods of practical studies, for example in work-based learning.

Keywords: entrepreneurship education; vocational training; entrepreneurial pedagogies; entrepreneurial environments; regional development

Introduction

Entrepreneurship may be regarded as a social phenomenon and is related to its environment, meaning its significance varies at different times and in different places (Gartner 2001; Laukkanen 2000, 30–1). In Finland, the concept of entrepreneurial learning is influenced by the European Union, but local planning is steered by national guidelines. The concept of entrepreneurial learning is not merely limited to commencing business activities; rather the intention is to create a readiness for the practical implementation of different ideas (European Commission 2009). In this way, entrepreneurship can be seen as having many roles: as a context, a learning environment and a way of learning. The intention is to inspire awareness of and motivation towards entrepreneurship, to develop the skills and abilities required for business activities in order to identify opportunities with an entrepreneurial mindset. In Finland, the emphasis is on supporting a readiness related to entrepreneurship, pedagogical solutions and entrepreneurial learning environments (Ministry of Education 2009).

In Finland, the level of entrepreneurial activity is higher in Lapland than it is on average in the rest of the country (Tilastokeskus 2009), particularly in the service

*Email: taina.jarvi@lao.fi

sector (Tohmo, Littunen, and Storhammar 2010). New enterprises are important as a foundation for new growth and for assuring the viability of municipalities. Furthermore at the upper secondary level of vocational education entrepreneurship has been included in the curricula of all fields of study. An integral part of vocational learning is work-based learning, where collaboration with the business community naturally relates to entrepreneurial learning.

There is a very limited amount of research available on entrepreneurial learning in vocational education. According to research to date (e.g. Peterman and Kennedy 2003; Nkirina 2010), attitudes in entrepreneurial learning can be influenced by practical work and role models, for instance. According to past research, learning by doing is important for entrepreneurial learning (e.g. Fiet 2000; Nkirina 2010). The previous research also emphasises solving the problems that students commonly face and the importance of active participation in joint activities with the teacher taking the role of advisor (e.g. Leffler and Svedberg 2005). It has been suggested that the learning environment should facilitate acquiring experience and role models in order to understand business activity from the perspective of the students' own fields of study (Nkirina 2010). Additionally, previous studies indicate that cooperation with the region's entrepreneurs builds learning networks (Laukkanen 2000; Leffler and Svedberg 2005, 223).

Cooperation between vocational schools and enterprises is generally well established in Europe, but there is still a gap to be filled in entrepreneurship education. Major reasons for the gap include: ineffective teaching methods; the practical element is missing; entrepreneurship is not linked to specific training subjects or vocational fields; and teachers are not fully competent. Most teachers have not been trained in entrepreneurship, hence this gap in entrepreneurship education remains. (European Commission 2009, 24.) This study follows a group of teachers training to fill their own gap in entrepreneurship education, how they planned their methods and linked entrepreneurship in practice in vocational fields and training subjects. The research problem is: What kind of entrepreneurship studies were undertaken and how did the teachers plan them in the context of their institution's region and their own professional fields?

The article will first develop the theoretical framework. The literature review covers two main areas: one related to entrepreneurial learning goals and models and the second related to a perspective on teaching entrepreneurship. This is followed by a case study of the entrepreneurship studies ten teachers (of 50) planned and how they did so. Their studies took place in a college in Northern Finland: the college teachers were trained by a trainer in entrepreneurship education in 2008 with the purpose of including entrepreneurship in the activities of their college. The findings are presented in relation to the teaching framework, the aims of the entrepreneurial studies and what methods the teachers consider effective. Finally, the discussion concludes with the theoretical, methodological and practical implications that may offer insights for other vocational colleges.

The goals and models of entrepreneurial learning

According to Fiet (2000), entrepreneurial learning is multifaceted and aligned with a variety of goals, meaning there are many models of implementation, each with different content. On a general level, the goals of entrepreneurial learning are the creation of enterprises and jobs (*for* entrepreneurship); improvement of competitive

ability and entrepreneurial skills (*in* entrepreneurship); as well as influencing entrepreneurial culture and attitudes (*about* entrepreneurship) (Gibb 1999; Hytti and O’Gorman 2004; Mwasalwiba 2010, 26–7). Learning that concentrates merely on establishing an enterprise provides too narrow a picture of entrepreneurship. Consequently there needs to be organisational and cultural change in entrepreneurial learning (Gibb 2002a, 256).

The use of traditional methods (e.g. lectures) has had some impact on the development of attitudes related to entrepreneurship but does not support entrepreneurial learning (Gibb 1987, 18; Mwasalwiba 2010, 36). Models based on the learning of entrepreneurs are often used as the basis for entrepreneurial learning (see e.g. Pittaway and Cope 2007; Gibb 1993, 1997). Entrepreneurial ways of learning are based on utilising experience (Rae and Carswell 2000) and learning by doing (Gibb 1993, 1997), which include learning from mistakes, solving problems and noticing opportunities. The entrepreneur learning model – where the entrepreneur is seen as an efficient learner from networks (Smilor 1997, 344) – extends entrepreneurial education beyond the college walls. The exploitation of networks already formed during education supports and creates skills and attitudes required for working as an entrepreneur, as well as making it easier to acquire information from a variety of sources (Nkirina 2010, 163). According to Cope (2005), learning does require an environment where students are encouraged to develop an entrepreneurial mindset and learn from their experiences. Entrepreneurial learning can be divided into content learning (what) and the process perspective (Cope 2005), which is concerned with the way of learning (how). Learning by doing combines theoretical information with practice (Pittaway and Cope 2007, 215). This social constructionist view of education values learning through practice (Gibb 2011).

In colleges, the corporate–bureaucratic mindset seeks to standardise, prescribe and control what is taught and learned in entrepreneurship education (Gibb 2002b). It may stifle the spirit of the enterprise education (soft skills) and is inconsistent with enterprise education which is inherently ‘untidy, informal and deeply intuitive’ (Draycott and Rae 2011, 137). The significance of vocational expertise in the field of study and the entrepreneurial attitude towards working could be included in all activities. That means that the teachers enable learning through guiding the process, not by prescribing the outcome (Penaluna and Penaluna 2009).

Precisely what is to be attained by entrepreneurial learning is guided by teacher activity and the methods used. In vocational upper secondary level studies practicality is emphasised, so that combining entrepreneurial learning with entrepreneurship and business activity is natural. Further, putting the information into practice is natural (e.g. work-based learning or practice-based learning), which means learning by doing does not differ from regular study. In this way, the entrepreneurs and enterprises of the region function as examples and learning environments. The creation of functional learning environments requires both teacher expertise and connections with businesses in the relevant subject area.

A perspective on teaching entrepreneurship

Once entrepreneurial learning is understood as content and process (Cope 2005), the teacher holds a central role as the developer of methods and learning content (Seikkula-Leino 2008). But how should teaching be planned and implemented

(Henry, Hill, and Leitch 2005a), how can it be developed and its outcomes measured (Henry, Hill, and Leitch 2005b)?

Examined by content, entrepreneurial learning can be divided into three perspectives. First is the utilisation of practical information: how to act and make decisions in different situations using networks. The second perspective concerns intellectual requirements: what guides behaviour and action, is entrepreneurial learning important and appropriately timed for the individual? The third perspective includes theoretical entrepreneurship and information concerning the business activity (Fayolle and Gailly 2008).

Even though entrepreneurship is included in a curriculum, this in itself does not motivate teachers to take entrepreneurship into account in their own teaching. Therefore, teachers have an important role as implementers of entrepreneurship content (Leffler and Svedberg 2005). Teachers who are familiar with entrepreneurship and business activity are better equipped to implement processes related to entrepreneurship (Hytti and O’Gorman 2004, 19). Uncertainty, unfamiliarity with the matter and the impermanent nature of methods can put even the most enthusiastic teachers in a position where they do not really know what the true purpose of entrepreneurial teaching is and how it should be implemented in practice (Leffler and Svedberg 2005, 225; Seikkula-Leino et al. 2010). How teachers understand entrepreneurship and how they internalise it in their own work have a significant effect on attaining the goals of entrepreneurship learning.

It is important that teachers have a better understanding of entrepreneurship education and of the different ways and methods available to support the entrepreneurial mindset. For instance, various projects, entrepreneur visits and mock enterprises or small-scale actual business activities all serve to encourage students into entrepreneurship and bring learning closer to practice (European Commission 2009). In cooperation with entrepreneurs, and with the support of teachers, students learn to cope with uncertainty, adapt to a different way of learning, work together and assess information and skills in practice (Pittaway and Cope 2007, 218). The role of the teacher is one of coach and facilitator rather than that of a traditional teacher (Hytti and O’Gorman 2004, 18) and she/he guides the students to seek information and expertise from the businesses in the region, providing the students with an opportunity to adopt various ways of working (Leffler and Svedberg 2005, 224). In this model the teacher is engaged to the learning process with the students. At the same time, the students can familiarise themselves with entrepreneurship in all its shapes and forms, as well as observing opportunities in the business world. However, the development and use of new teaching methods requires teachers to develop their own work, to assess new methods and the applicability of such methods in their teaching (Seikkula-Leino et al. 2010).

Exploratory research method

A case study is a natural approach for researching teaching and learning where the aim is the comprehensive inspection and illustration of practical problems which may not be detached from a certain context. The case study can also be useful when it is believed that contextual conditions might be pertinent to the study phenomenon (Yin 2003, 13). The analytical generalisation means that there is an opportunity to define situations theoretically and analyse what would probably happen in such situations (Yin 2003). That is not possible when the case is detached from a

specific context. An exploratory research method requires that there are few or no empirical or generalised findings available on the focus of the research, which makes it possible to develop inductive generalisations and models (Glaser and Strauss 1967; Stebbins 2001). The exploratory research method is based on grounded theory, where the theory is a continually developing entity, and one where empirical material takes the leading role (Glaser and Strauss 1967, 32). That role is to acquire new ideas direct from the material and it requires openness and flexibility with the examination and analysis of the material, which means the theoretical background is merely indicative. For the purpose of the goal, it is not merely the central foci that are examined, but also other possible influences arising from the material. Therefore, the analysis of the material may not lead to answers to the original study problems, instead the latter may have to be reworked (Stebbins 2001).

In theory, the concepts of entrepreneurship and entrepreneurial teaching are indicative, which means material-based research reveals concepts and new perspectives on the problems with implementing entrepreneurship education and practices in colleges. In an exploratory study, researchers do think deductively at times on the basis of a theoretical framework, but do not necessarily attempt to find confirmation for the theory (Stebbins 2001, 7).

The college where the training course was implemented (with the purpose of including entrepreneurship in the activities of the college) is a small college with approximately 150 students and around 50 employees. The special characteristic of this college is that it offers the study of handicrafts and art, nature and environmental studies in addition to the more traditional subjects: business, data processing, social and health care, tourism and restaurant studies. The range of studies is wide and follows the industrial profile of the region. Among other things, the aim of the educational establishment is to serve the needs of the region and natural sources of livelihood, which means entrepreneurial learning and promotion of business activities, are essentially related to training goals. It operates in four municipalities, so multifaceted studies and online discussions were necessary to ensure that each teacher could participate in the training. Ten teachers (in the fields of business; social and health care; tourism and restaurant services; handicrafts and art; and nature and the environment) participated in training from May to December 2008. Only two of the teachers had practical experience of entrepreneurship beforehand. The training course was implemented as multifaceted studies that involved discussions including teachers writing down their thoughts and entering into online discussions.

The data were collected from the teachers' discussions and their written thoughts. At first the teachers were asked to write an essay about what enterprise education is and how to teach entrepreneurship in different fields of study in a vocational college. In the autumn the teachers participated in four one-day meetings. The subjects of the meetings were based on the literature of entrepreneurship education and on the objectives of the European Commission which were later published in 2009. The themes for discussion at the meetings were: (1) What is the meaning of entrepreneurship education and what is our goal?; (2) Teaching models for our college and how these can be applied to the everyday routines of the college; (3) A plan of how to reach our goals together; (4) What do I do to support my students' readiness for entrepreneurship and what can I do in my own job? Each stage of the discussions in the meetings was recorded and documented in writing. Finally the teachers were asked to write a description of how they could safeguard the future of entrepreneurship education in their college. Between meetings

the teachers were given material concerning entrepreneurship education and examples of the models in use in Finland.

The problem and research perspective was first defined as: how teachers understood entrepreneurship and its contents, and what sort of entrepreneurial readiness the teachers wanted their students to adopt/develop in this college, as well as how entrepreneurial learning was planned and intended for implementation. Attempts were made to find an understanding of the implementation of entrepreneurial learning from the discussions and texts of the teachers. However, the teachers' basis for the concept was the environment and region, as well as the subjects to be taught. According to the principles of exploratory research the data reworked the research problem into a new form: What form of entrepreneurship studies was needed and how did the teachers plan to implement it in the context of the college's region and their own vocational field?

The analysis of the data was conducted in two stages. The data were read a number of times, in order to form an overall picture of the college and its operational area. During the initial stage, attempts were made to find elements and connections with the original research problems by reflection and classification. The three-stage coding process of the grounded theory was used for assistance: open, axial and selective coding, where the material is broken up, conceptualised and brought together in a new way (Corbin and Strauss 1990, 12-15, 2008). Open coding of the data identified themes related to the research problems and the expressions related to them. At this stage, themes also arose from the data which did not actually relate to the original problems, namely the meaning of the field and region in entrepreneurship education. In axial coding the themes that arose from the data were compared and the relationship between them was discussed. The teachers' discussions in all the themes focused on the planning of activities in practice, guided by regional characteristics and the business or industrial profile of the region. This being the case, the research problems were reworked. In selective coding, the core categories and their interrelations were condensed. In the second stage, themes and their interrelations were organised in the form of a diagram; using this diagram allowed the ideas expressed by the teachers in the study to be interrelated.

Findings

Three themes arose from the open coding of the material: the understanding of entrepreneurship education; the entrepreneurial teaching framework; and teaching methods. Teachers formed a common understanding when discussing their concept of entrepreneurship education and entrepreneurship in general. In the first meetings, the teachers discussed the different concepts intensively, but towards the end, such defining activity was no longer required. Discussions showed a positive attitude towards entrepreneurship. If anything, the teachers expanded on the concepts and connected them with their own work and business connections. The quotes are identified by numbers 1–10 and refer to the teachers involved the study. The quotes are taken from discussions or written essays.

Understandings of entrepreneurship education

I feel that it is more important to learn ways to develop oneself, because it provides confidence and keys for the future to develop oneself, as they are nevertheless linked with entrepreneurship education, so I feel it is an everyday thing. In educational work,

I don't know how to separate it from actual entrepreneurship education, because in our field I feel that a strong link has always existed there. (7, from discussions)

We have to be able to guide changing information in a changing world. Is the sharing of information responsible for educating and training, and is that sharing at all possible? Who does the actual teaching and of what and for whom? It is surely necessary to consider the training entirely from the perspective of entrepreneurship education, to further expand learning into the surrounding society and create paths for a variety of different and specific learning. (9, from essays)

Based on the data, teachers brought together the economic thinking on entrepreneurship with that on identifying opportunities, the understanding of which assists in connecting with the field. Business activity was not the actual purpose; rather the focus was on supporting the learning of one's own expertise in the field at the business activity level. Matters that arose from the teachers' conversations were concern about employment and the viability of the business activities in the region. According to the teachers, an entrepreneurial attitude towards working should be included in all activities, not merely entrepreneurial studies. In summary, in their opinion, the concept of entrepreneurship education was comprehensive, related to all teaching and learning combined with the surrounding society. In accordance with the general dimensions of entrepreneurship education (Cope 2005; Hytti and O'Gorman 2004; Co and Mitchell 2006; Kirby 2004), the concept included the dimensions of intellectuality, skilfulness and activity, but expanded into the context of the surrounding society. According to Rae (2007, 29) entrepreneurship education should be an active and comprehensive process supporting individual evolution bound up in the real world context.

Entrepreneurship teaching framework

But by field, entrepreneurship such as this is emphasised in the teaching and activities of each sector, but otherwise does it support our activities and is it truly entrepreneurial? (4, from discussions)

The curricula for entrepreneurial studies have also been created for vocational training, the implementation of which is the responsibility of the colleges. As an institution, the college makes the game rules, norms and culture for teaching entrepreneurship and, according to Gibb (2011, 149), places the educator in the role of change agent. What we teach and how we teach it are also reflective of the kinds of institutions within which we work and share cultures and values (Gibb 2002b, 138).

Then again, at the moment, in practice we have a cyclic system that is a luxury on the one hand, but then again it involves practical arrangements such as student cooperation, where one student is at the practical stage and another at the vocational stage, so it really does need a lot of planning for support and a little flexibility for it to work in practice. (3, from discussions)

When considering implementation at the general level, the teachers found that the current practices somewhat hindered activity. They were also uncertain about the culture of the entire college, and how it would support activity. They felt that the

teaching culture and teaching arrangements did not have an entrepreneurial slant in their existing form, but they found that they could change it.

In my opinion, the most important thing is to ensure entrepreneurial learning is methodical and clear. The curricula should ensure that the content and goal descriptions of entrepreneurship training are clear and practical in nature. In addition, the plans and teaching should take students into consideration as individuals and in various learning environments. (9, from essays)

Within the curriculum, the goal of entrepreneurship education was not very clear for the teachers. They are used to assessing results and the idea that learning requires a goal capable of assessment. The teachers did not mention any specific goals, as *in*, *for* and *about* (Hytti and O’Gorman 2004) entrepreneurship education. The general goals of teaching were formed on the basis of existing teaching arrangements which the teachers re-applied to support entrepreneurship learning together with vocational education.

It is important that the expertise of the teacher and networks in the field are also available to the student. The ideology of entrepreneurship education in studying, learning and teaching contains uncertainty and ambiguity. The teaching culture and teaching arrangements do not have an entrepreneurial basis. The student and teacher feel secure in progressing in a ready-made framework and setting. However, both want something new. Students criticise theoretical slide presentations and teachers expect participation, but they perhaps unknowingly suffocate it by their own actions. (4, from discussions)

Successfully embedding entrepreneurship education across all fields will demand that it is seen not as a separate and distinct educational element, but as a concept central to the delivery of effective learning in general (Gibb 2011, 149). The teachers described their own actions as differing from traditional teaching. Their expertise in their own subjects and in guidance were emphasised in discussions. It was felt that a connection with entrepreneurship would enhance teaching both from the perspective of the teachers and the students.

Teaching methods

During the initial stages of the studies, we went with the students to the village of Inari to familiarise ourselves with handicraft enterprises and the people behind these enterprises. Seeing the workshops, meeting the people and becoming familiar with local companies all provide a realistic picture of what sort of activity is in question and makes the idea more familiar, that these are just regular people, nothing more special. This also helps when searching for apprenticeship posts. (7, from discussions)

Practical familiarisation with business activities in their own field was regarded as being interesting and informative for the students, and perhaps also encouraged them to plan their own business activities. For example, in relation to teaching methods, the following were brought up in discussions: good examples, information, creativity, motivation, self-respect and personal strengths, skills, attitude towards entrepreneurship and courage.

A good business idea is often the result of a certain ‘creative madness’ and the idea of a ball and chain and the usual limitations need to be released. In this respect, entrepre-

neurship education already has all the practical tasks that develop creativity regardless of the subject. As a teaching method, traditional teacher led lessons make students passive. When formulating the teaching tasks, there should be attempts to encourage the students to work independently and an awareness of the rewards of initiative and creativity. (10, from discussions)

The teachers conceptualised entrepreneurial learning tasks from a process perspective. The process included working independently, in order to encourage initiative and creativity. The teachers saw entrepreneurship education as inherently 'untidy, informal and deeply intuitive' (Draycott and Rae 2010, 137), which is the base for planning pedagogy of entrepreneurial learning.

It certainly is real activity and if cost-consciousness is interdisciplinary, and involves connecting education with business and more intense cooperation, just like these that joint projects are initiated with the surrounding community, common projects working in cooperation. In these situations, the student can be closely involved throughout the process which brings about problem-based learning, community learning, brainstorming, and going out in the field to search for opportunities. (3, from discussions)

Actual projects, company cooperation and cooperation with the environment became more important than the actual teaching methods and learning environments. In all of these, the emphasis is on venturing outside the college walls, engaging in genuine and purposeful activity and cooperation. There had already been experience of such activity in the college, but now it was more distinctly seen as related to entrepreneurship, that is learning through practice. As actual pedagogic methods, the teachers emphasised community learning, problem based learning, learning from mistakes and learning by doing.

Locality and the point of departure for learning entrepreneurship

In the axial coding, the relationship between the themes was compared and discussed. The study focus was mainly on what teachers wanted their students to learn about, learning entrepreneurship and their relationship with the vocational field and the significance of the region.

If we think of the key issues related to entrepreneurship education, then we think of taking the locality into account, because this is where its cultural and language issues are, and of course it is beneficial to be able to recognise what entrepreneurship actually is in practice here. (6, from discussions)

In the social and health care sector, the implementation of services as a model is constantly on the increase. Regionally, entrepreneurship is not yet a way of producing services as there are only a few companies, but one written objective can be found from the service strategies of our municipality, for example. (4, from essays)

The most central theme and emphasis in the teachers' discussions was the connection of entrepreneurship education with a vocational field and expertise. The other emphasis and unifying element was the business profile of the region and cooperation with the local businesses. For instance, using work-based learning, the students can receive information based on experience from the entrepreneurs and from connections with their own field outside the college. In the curricula, entrepre-

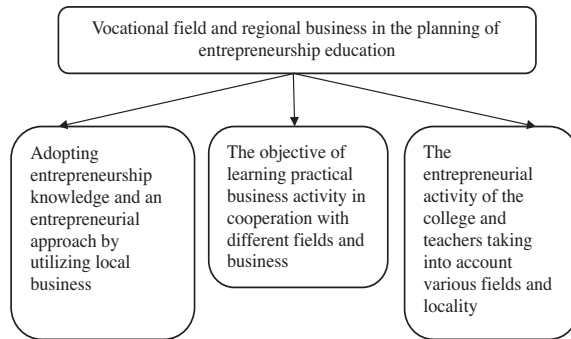


Figure 1. Teaching entrepreneurship from the perspective of field and region.

neurship is included at the general level, but teachers want to implement plans with specific consideration for the practices in the field of study. When discussing the issue, the teachers realised that entrepreneurship in studies is a real, tangible activity. In the axial coding, natural core categories would have been the questions of what and how as well as field-related and regional-related entrepreneurship. However, the particular characteristics of the study field and the region operate almost as umbrella themes, and these could not be separated from other themes.

In this way in the selective coding, two core themes were chosen to put into context: the vocational field and the business profile of the region, where entrepreneurship learning can be described in the upper secondary vocational level. In order to increase entrepreneurial awareness and to create an entrepreneurial approach, entrepreneurship should be part of all teaching activity. In the teachers' opinion college and business life do not operate separately as shown in Figure 1, instead the two interact to affect entrepreneurship learning. Despite skills related to entrepreneurship being abstract, they should be affiliated with practice, in order for students to learn from them. Entrepreneurship was seen from the regional perspective, which also directs students to identify opportunities. Figure 1 shows a summary of the most significant research findings, field and region in the entrepreneurial context.

Conclusions

The aim of this article was to investigate what kind of entrepreneurship studies were undertaken and how the teachers planned them in the context of the college's region and their own vocational field. The most interesting finding in this study is connected to the vocational field and to the region where entrepreneurship studies are offered. The significance of vocational expertise in the field does not become important in other studies related to entrepreneurship, but in this study it was an essential part of entrepreneurship. Entrepreneurial learning is seen as a phenomenon under certain conditions, in the local environment, which is when entrepreneurship also has a social connection with local business activities. In previous research entrepreneurship learning has been seen as integrated *for*, *in* and *about* entrepreneurship (see also Gibb 1999; Hytti and O'Gorman 2004), and in this study it is about learning entrepreneurial skills and influencing entrepreneurial culture and attitude, with the support of local entrepreneurs. In the upper vocational secondary level, the

field is of great significance, which needs to be taken into consideration when planning entrepreneurship studies. In other words, the vocational field defines entrepreneurship, its methods and the environment in which the students can function in an entrepreneurial manner and to learn from their experiences. It is then easier for the students to connect entrepreneurship and the required expertise into tangible activity in their own fields and in the networks for these fields. Thus the learning is based on learning by doing (Gibb 1993, 1997) and the utilisation of experience (Rae and Garswell 2000). The students will also get to know the environment where they will be operating in the future. In discussions about entrepreneurship, we should expand our study to ask why, how and what sort of entrepreneurship was apparent in its various connections (Hytti 2005, 595; Welter 2011, 166). Theoretically this study contributes to establishing a link between the vocational field, region and entrepreneurship.

In this study the case study method offered a thorough and accurate description of the teachers' thoughts, problems (e.g. the bureaucracy in the school system) and opportunities (e.g. the region and vocational level) to plan entrepreneurship studies. The grounded theory approach offered an opportunity to find out something that was not expected through openness and flexibility with the inspection and analysis of data. Clearly, it is not possible to generalise empirically from just one case but the research offers good opportunities for analytical generalisation (Yin 2003). The questions this article has raised prompt the reader to make his/her own generalisations. For example, does the consideration of the locality help teachers to plan and facilitate the link between entrepreneurship in studies and in practice? Could the task of entrepreneurship education be to create entrepreneurial networks outside of the college, helping the students to see entrepreneurship which would mean that readiness for entrepreneurship (operating in networks and acquiring information from networks) would be achieved in this respect? Could tolerance for uncertainty and learning to take risks make it easier for young entrepreneurs to succeed in the entrepreneurial learning process, including from the perspective of business activity development and advancement? The question of the problems related to business activity is not merely related to initiation, rather the successful functioning in the future and even the possibility of growth as an entrepreneur.

A longitudinal study would be required in order for the impacts of entrepreneurial learning to be measured (see also Mwasalwiba 2010). Authors have suggested that more research should focus on entrepreneurial contexts, for instance, institutional and social contexts, in order to nurture understanding of why, how and who will start to become an entrepreneur (Berglund and Johansson 2007; Steyaert and Katz 2004; Welter 2011). Vocational training research in particular should incorporate the special characteristics of the region and field of study, but according to Welter (2011), consideration of the context should also direct entrepreneurship research in general.

Incorporating the field of study and region and true business activity in education might be a problem at university level (Laukkanen 2000, 30-31; Gibb 2011; Hynes, Costin, and Birdthistle 2011), but not in everyday practice at vocational level. But are we really exploiting the field and region in entrepreneurship education? Work-based learning operates at formal and informal levels and often relies on networks and interactions with people both within and outside the organisation to facilitate the goal and work-oriented learning (Gray 2001). If entrepreneurship can be learned by doing or from experience, just as vocational skills are combined

with doing and experience, it seems logical to assume that the two can be combined in work-based learning. For example, would it be possible to include entrepreneurship training more visibly in on-the-job learning periods?

References

- Berglund, K., and A.W. Johansson. 2007. Entrepreneurship, discourses and conscientization in processes of regional development. *Entrepreneurship and Regional Development* 19, no. 6: 499–525.
- Co, M., and B. Mitchell. 2006. Entrepreneurship education in South Africa: A nationwide survey. *Education and Training* 48, no. 5: 348–59.
- Cope, J. 2005. Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice* 29, no. 4: 373–97.
- Corbin, J., and A. Strauss. 1990. Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology* 13, no. 1: 3–21.
- Corbin, J., and A. Strauss. 2008. *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Draycott, M., and D. Rae. 2011. Enterprise education in schools and the role of competency frameworks. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research* 17, no. 2: 127–45.
- European Commission. 2009. Entrepreneurship in vocational education and training. Final report of the expert group. Enterprise and industry directorate-general.
- Fayolle, A., and B. Gailly. 2008. From craft to science. Teaching models and learning process in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training* 32, no. 7: 569–93.
- Fiet, J.O. 2000. The theoretical side of teaching entrepreneurship. *Journal of Business Venturing* 16, no. 1: 1–24.
- Gartner, W.B. 2001. Is there an elephant in entrepreneurship? Blind assumptions in theory development. *Entrepreneurship Theory and Practice* 25, no. 4: 27–39.
- Gibb, A.A. 1987. Enterprise culture – Its meaning and implications for education and training. *Journal of European Industrial Training* 11, no. 2: 2–38.
- Gibb, A.A. 1993. The enterprise culture and education. Understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneurship and wider educational goals. *International Small Business Journal* 11, no. 3: 11–34.
- Gibb, A.A. 1997. Small firms' training and competitiveness. *Building upon the small business as a learning organization. International Small Business Journal* 15, no. 3: 13–29.
- Gibb, A.A. 1999. Can we build effective entrepreneurship through management development. *Journal of General Management* 24, no. 4: 1–21.
- Gibb, A.A. 2002a. In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: Creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews* 4, no. 3: 233–69.
- Gibb, A.A. 2002b. Creating conducive environments for learning and entrepreneurship. Living with, dealing with, creating and enjoying uncertainty and complexity. *Industry and Higher Education* 16, no. 3: 135–48.
- Gibb, A.A. 2011. Concepts into practice. Meeting the challenge of development of entrepreneurship educators around an innovative paradigm. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research* 17, no. 2: 146–65.
- Glaser, B., and A. Strauss. 1967. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.
- Gray, D. 2001. Work-placed learning, action learning and the virtual paradigm. *Journal of Further and Higher Education* 25, no. 3: 315–24.
- Henry, C., F. Hill, and C. Leitch. 2005a. Entrepreneurship education and training: Can entrepreneurship be taught? Part I. *Education and Training* 47, no. 2: 98–111.
- Henry, C., F. Hill, and C. Leitch. 2005b. Entrepreneurship education and training: Can entrepreneurship be taught? Part II. *Education and Training* 47, no. 3: 158–69.
- Hynes, B., Y. Costin, and N. Birdthistle. 2011. Practice-based learning in entrepreneurship education. A means of connecting knowledge producers and users. *Higher Education, Skills and Work-based Learning* 1, no. 1: 16–28.

- Hytti, U. 2005. New meanings for entrepreneurs: From risk-taking heroes to safe-seeking professionals. *Journal of Organizational Change Management* 18, no. 6: 594–611.
- Hytti, U., and C. O’Gorman. 2004. What is enterprise education? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education & Training* 46, no. 1: 11–23.
- Kirby, D. 2004. Entrepreneurship education: Can business schools meet the challenge? *Education and Training* 46, no. 8–9: 510–0.
- Laukkanen, M. 2000. Exploring alternative approaches in high-level entrepreneurship education: Creating micro-mechanisms for endogenous regional growth. *Entrepreneurship & Regional Development* 12: 25–47.
- Leffler, E., and G. Svedberg. 2005. Enterprise learning: A challenge to education? *European Educational Research Journal* 4, no. 3: 219–27.
- Ministry of Education. 2009. Guidelines of entrepreneurship education. Publications of the Ministry of Education 2009: 9.
- Mwasalwiba, E.S. 2010. Entrepreneurship education: A review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education and Training* 52, no. 1: 20–47.
- Nkirina, S.P. 2010. The challenges of integrating entrepreneurship education in the vocational training system. An insight from Tanzania’s Vocational Education Training Authority. *Journal of European Industrial Training* 34, no. 2: 153–66.
- Penaluna, A., and K. Penaluna. 2009. Creativity in business/business in creativity: Transdisciplinary curricula as an enabling strategy in enterprise education. *Industry and Higher Education* 23, no. 3: 209–20.
- Peterman, N.E., and J. Kennedy. 2003. Enterprise education: Influencing students’ perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice* 28: 129–44.
- Pittaway, L., and J. Cope. 2007. Simulating entrepreneurial learning. Integrating experimental and collaborative approaches to learning. *Management Learning* 38, no. 2: 211–33.
- Rae, D. 2007. *Entrepreneurship from opportunity to action*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rae, D., and M. Carswell. 2000. Using a life-story approach in researching entrepreneurial learning: The development of a conceptual model and its implications in the design of learning experiences. *Education and Training* 42, no. 45: 220–7.
- Seikkula-Leino, J. 2008. Advancing entrepreneurship education in Finnish basic education: The prospect for developing local curricula. In *The dynamics between entrepreneurship, environment and education*, ed. A. Fayolle and P. Kyrö. Cheltenham: Edward Elgar.
- Seikkula-Leino, J., E. Ruskovaara, M. Ikävalko, J. Mattila, and T. Rytkola. 2010. Promoting entrepreneurship education: The role of the teacher? *Education and Training* 52, no. 2: 117–27.
- Smilor, R.W. 1997. Executive forum entrepreneurship reflections on a subversive activity. *Journal of Business Venturing* 12, no. 5: 341–6.
- Stebbins, R.A. 2001. *Exploratory research in the social sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Steyaert, C., and J. Katz. 2004. Reclaiming the space of entrepreneurship in society: Geographical, discursive and social dimensions. *Entrepreneurship & Regional Development* 16: 179–96.
- Tilastokeskus. 2009. Työssäkäyntitilasto 2009.
- Tohmo, T., H. Littunen, and E. Storhammar. 2010. Entrepreneurial and regional growth activity in Finland. *Journal of Enterprising Culture* 18, no. 2: 205–28.
- Welter, F. 2011. Contextualizing entrepreneurship – Conceptual challenges and ways forward. *Entrepreneurship Theory and Practice* 35, no. 1: 165–84.
- Yin, R.K. 2003. *Case study research: Design and methods*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Production of entrepreneurship in small business activities of students

Taina Järvi

School of Business and Care, Lapland Vocational College,
Rovaniemi, Finland

Taina Järvi, Ounasvaarantie 2 A 7, 96400 Rovaniemi, Finland,
+358400157266, taina.jarvi@lao.fi

Production of entrepreneurship in small business activities of students

Abstract

Purpose – The importance of entrepreneurship education and the lack of studies at the vocational level, have created a need to develop a model of entrepreneurship learning. The aim of the paper is to determine what vocational college students learn about entrepreneurship from working in a small enterprise, how they learn it and what role the teacher has in the learning process.

Design/methodology/approach – The data used are drawn from discussions between eight students (aged 16-18), where they assessed and developed their business activities conducted over the course of a year. Using qualitative data collection and analysis methods, content connected with entrepreneurship was examined to provide information about activities they undertook and how the learning process occurred.

Findings – The findings indicate that learning in a small enterprise is a continuous process, where content, activities and process are intertwined. The core of learning is reflection-in-action, to develop entrepreneurial skills and behaviour.

Practical implications – This paper may offer a means of applying a small business learning model to entrepreneurship learning. The results can benefit teachers planning entrepreneurship learning.

Originality/value – This paper contributes to our understanding of student learning in small enterprises by empirically examining what learning takes place and how.

Keywords: Vocational education, Entrepreneurship education, Small enterprise, Action learning

Paper type Research paper

Introduction

Small enterprises and entrepreneurship play a central role in the economies of the European Union and Finland. According to a report issued by the European Commission (2008, p.7), attitude, entrepreneurial behaviour and skills play an important role in planning education. In the Finnish vocational education system entrepreneurship is included in the curriculum for all students. The students commence their vocational education at the age of 16. They study for

three years and afterwards face the choice of continuing their studies at the University of Applied Sciences, or another University, or seeking salaried employment or of becoming entrepreneurs. It is a stated goal of European Commission policy that the most important elements of entrepreneurship learning are the promotion of entrepreneurial skills and behaviour. According to Gibb (1993, p.15), every student has entrepreneurial qualities that the environment may either encourage or suppress. In entrepreneurship education the challenge is to develop learning environments where learning is more practical-orientated, and targets developing entrepreneurial skills (Mwasalwiba 2010; Nkirina 2010). Realistic and action-orientated learning settings are the most effective in which to learn entrepreneurship (see e.g. Gibb 2008; Gibb 2009; Hytti and O’Gorman 2004; Rae 2009). In teacher education, the focus is on the development of learning environments and pedagogic models that support entrepreneurship education (Ministry of Education 2009), where the role of the teacher is to be a coach or facilitator. The entrepreneurially driven approach seems to suit teaching intended to develop entrepreneurial skills and behaviour (see e.g. Gibb 1993; Cope 2005; Heinonen and Poikkijoki 2006), in other words, entrepreneurial readiness. Practical measures facilitate positive attitudes to entrepreneurship, the development of knowledge and skills related to entrepreneurship and entrepreneurial activity (Heinonen and Poikkijoki 2006; Birdthistle, Hynes and Fleming 2007). According to Draycott and Rae (2011, p.140) learning entrepreneurship is a journey of exploration where the shared experiences of students make learning valuable.

The secondary level of vocational studies forms a foundation for applying expertise and professional skills in corporate activity. Now in Finland, various student companies, projects and cooperation programmes with commercial organisations are used to promote entrepreneurship. Functionality is a key to the models for learning entrepreneurship (Gibb 1993, 2009; Jones-Evans, Williams and Deacon 2000; Pittaway *et al.* 2009; Rae 2009), and in Finnish vocational colleges’ learning-by-doing and action learning is integral. How entrepreneurs learn is known (Rae 2000), as is that ‘entrepreneurship is a process of learning, and a theory of entrepreneurship requires a theory of learning (Minniti and Bygrave 2001, p.7) and attempts are made to simulate this theory in teaching. For example, Munro and Cook (2008) found that a small enterprise learning environment creates awareness of real business issues, expands personal networks and fosters an entrepreneurial attitude. In the action learning process, the conceptual and practical points can be connected with entrepreneurial learning in the small business context.

This paper first discusses the relationship between entrepreneurial learning and learning content (the **what**) according to Cope (2005) with Gibb's (1993) model of learning in a small enterprise (the **how**). Action learning can be seen as a process of the interaction between the learning activities in a small business and the content of the learning, and as such, it can describe the learning process. The paper goes on to describe the student enterprise and activities and the themes that arose from the data. The latter section aims to illustrate the content of learning and the way learning is acquired; it also reveals the author's role in supporting the learning. The conclusion combines a discussion of the findings and of their significance with respect to the development of entrepreneurial learning in small enterprises in the vocational school context.

Entrepreneurial learning and action learning

How entrepreneurs learn can be seen as a model for entrepreneurship education. In a small enterprise, an entrepreneur acquires knowledge from experience, experimentation and by following others, then places the new information alongside earlier acquired information and organises the internalised knowledge for action (Holcomb *et al.* 2009, p.172). Effective entrepreneurs are also good at learning from their environment: from customers, competitors, employees, partners (Gibb 1997, p.17; Smilor 1997, p.344). Both positive and negative experiences contribute to the entrepreneur's knowledge and provide guidance in making choices, through which the entrepreneur can continually develop activities (Elkjaer 2003; Gibb 1997, p.16; Minniti and Bygrave 2001, p.5).

Entrepreneurial learning should be pragmatic (Rae 2004, p.200) and based on addressing real-time problems in a genuine working environment (Raelin 1999, p.117), as well as facilitating processes where the knowledge and the experience of entrepreneurship is combined (Rae, 2005, p.332). Action learning can meet the need for learning to be contextual (Pittaway *et al.* 2009). Action learning is a process where real, work-related problems are handled together in a group. The information held by the participants, along with their experience and skills is used in problem solving. The solution devised must then be applied in a practical setting to test its validity. The findings will produce new information to be reflected upon and then the participants may draw conclusions on the applicability of the proposed solutions. (Revans 1982, p.725.) The element of reflection is important: 'backward looking at the past; inward looking introspectively at self; outward looking at the context; and forward imaging the future courses of action and how they materialize' (Pittaway *et al.* 2009, p.267; Cope 2005). Entrepreneurial learning prerequisites include foci for learning: learning

about oneself; learning about the business one is running; learning about leadership and management; and learning about the business context (Gibb 1997; Cope 2005).

In a small enterprise learning environment, students assign individual and communal information for each situation in question. They learn entrepreneurship by using the information and experience in their activities (Gibb 1997, p.15; Rae 2009). The challenge for the teacher is, in a creative manner, to understand the nature of the information in a variety of situations and in light of the company culture, and to be able to link them with the pedagogic elements that promote learning (Gibb 1997, p.20). That is, the teacher should facilitate the process of action learning, guide the students as they reflect upon their information and experience and further, with problem solving and putting solutions into practice.

A small enterprise as a learning environment

The model for learning in a small enterprise was developed back in the 1980s in England and has been deployed at various levels of education in Finland, in the form of vocational education student-run small enterprises and various projects with organizations. According to this model, entrepreneurship is linked with skills (e.g. problem solving, decision-making) and attitudes (e.g. self-confidence, goal orientation) that affect behaviour. In entrepreneurial learning these skills, attitudes and forms of behaviour can be shaped by the environment and by tasks demanding an entrepreneurial approach. The application of that entrepreneurial approach will make it possible to spot new opportunities and to act like an entrepreneur (Gibb 1993).

I discovered Gibbs (1993) model of learning in a small business in 2008, when I was coaching students running a small kiosk business. I was curious to see if the model's forms of learning worked in the school environment. According to Gibb (1993), the forms of learning in small enterprises are: learning from peers, learning-by-doing, learning from feedback, learning by imitating, learning from experience, problem-based learning, through personal interaction and learning from mistakes. Learning is based on experimenting, taking risks, accepting making mistakes and creative problem solving (Gibb 2005, pp.55-56). Knowledge supporting activities is sought on the basis of what knowledge is required for the activities, how the information is used and who is required to form the new information, in order for the enterprise to acclimatise, survive and grow in different conditions (Gibb 1997, p.19).

The teacher works as a coach alongside the students and the teacher's role is to assist the group and the individuals in it to identify and develop the skills required in an enterprise. Providing guidance for the activities of a small enterprise requires commitment and

knowledge of entrepreneurship from the teacher. The teacher must be able to think like an entrepreneur and must accept that problems arising cannot always be forecast. The teacher is a guide and partner in the learning process and supports a variety of learning, which means that the most important aim is the creation of an entrepreneurial atmosphere and the completion of various tasks in uncertain conditions (Gibb 1993).

The learning environment for this study was a kiosk enterprise, and the objective was for its student operators to learn entrepreneurial skills through running a real business. In a small company, the notion is that learning occurs in the context of the company's interaction with the outside world, and is furthered as that knowledge gained externally is shared and developed collectively and individually in the form to support commercial activity. (Gibb 1997, p.16; Rae 2005, p.332). I suggest that learning in a small business with the guidance of a teacher can provide a readiness for entrepreneurship. **The goal for this study is to examine what is learned and how learning takes place in practice in a small enterprise.**

Methodology

In this study, the activity is related to a certain case where events and the function of an individual are described in a specific real-world environment (Yin 2003, p.1; Yin, 2003 p.13). A case study is a natural approach for researching teaching and learning where the question is the comprehensive inspection and illustration of practical problems (whether or not kiosk activities are appropriate for learning entrepreneurship) and that may not be detached from a certain context (Syrjälä *et al.*, 1994, p.11; Yin, 2003, p.13).

The researcher is involved with their own conception of the world in their own context with constant reflection of themselves and the study (Simons, 2009, p.91). The researcher should be a good listener and avoid providing guidance based on subjective opinion (Yin 2003, p.59). I acted as a student instructor in the planning and development of a kiosk business, which meant that the questions and oral input I provided inevitably affected the activity. I did, however, also reflect on my own activity, as it is an essential part of learning and development. In conducting any analysis, the task of the researcher is to enter into discussion with the material and theory, but at the same time reflect on his or her own expectations (Yin, 2003, p.112).

I analysed the data through the action research methodology, a process of developing the understanding of entrepreneurship learning. The process was tied up with time, place and the people, so it cannot be generalised. In the interpretation, the objective is to search for a connection between the discussion and the reality (Phillips and Hardy 2002, p.3). However,

the intention is not to discover the whole truth from examination of the reality, instead we must accept that interpretation is inevitably just a part of the entirety, dependent on the situation and the subjective view of the researcher (Taylor 2001, pp.11-12). My role as a teacher and researcher was intentionally to appear not to understand proceedings, which meant that I posed questions instead of giving the answers and gave to the students time to work independently. It was hard because I had been an entrepreneur for many years and knew how everyday business activities should be conducted, so I had to monitor my own actions constantly.

Case kiosk

The kiosk entrepreneurs were a group of eight business and information technology students, half of whom were first-year students and the other half final-year students. Involvement in the kiosk activity was voluntary but was a way of earning academic credits. In addition to their studies, the students received an income from the profits of the kiosk business.

The college kiosk sold soft drinks, coffee and confectionery from premises designed to resemble outlets common in Finnish towns. The kiosk had a counter, shelving, refrigerators and a till. Tables and chairs were provided outside for the convenience of customers. The students were allowed to market their business anywhere on college premises. The kiosk had limited opening hours but was usually open during break times and occasionally at other times when the student operators were free.

The student group were encouraged to make operational decisions relating to the kiosk such as opening times, product presentation marketing, product ranges and staffing independently. They managed the monetary transactions and paperwork necessary for bookkeeping. Matters relating to daily activities and the development of activities were discussed and decided upon in meetings, and they tested the consequences their decisions in their commercial activity. In subsequent meetings, the students reflected on the functioning of the decisions and any problems that arose.

The students had to be able to filter and evaluate external information (e.g. from customer feedback) and apply their own skills and knowledge in cooperation with others in the group, to determine which was the most appropriate expertise to apply to their operational issues. Each individual had to participate in decision-making and approve the use of the information that best suited the decision. The students as a group had to accept that each individual had a different personality, and to be capable of listening to different opinions and arriving at negotiated decisions.

When students stated their opinions in the joint meetings, it brought an opportunity to reflect on the learning and the learning process itself. Individual thoughts were jointly brought up for consideration, which meant everyone had a chance to learn from these experiences. The students consciously examined their activities, assessed the practices highlighted and attempted to understand how they came about.

The data used were drawn from the student discussions focusing on and developing their business activities, and which considered the various information they had acquired, the skills related to entrepreneurship and their business operations. The students were responsible for deciding the necessity, timing and duration of their meetings. The discussions were recorded and transcribed verbatim. The students met six times during the academic year to plan operations and to make business decisions related to activities.

Dividing discussions into themes to aid analysis

Referring back to the research questions for the interpretation of the data, the current study makes the **what**, the content of entrepreneurship, that which the students learned during the operation of the kiosks. The **how** describes the learning activities. The first stage of interpretation involved identifying themes using the action learning process in the transcribed material. The central theme in the discussions of the students was the resolution of problems relating to the content and action of learning, and those actions were reflected upon in the learning process. In the second stage, I compared the themes with Gibb's (1993) model of learning in a small enterprise. From the learning process, which dictates the learning content, I found connections with Cope's (2005) understanding of the content that should be learned in entrepreneurship. For each theme, I analysed and discussed my own involvement in what was going on. I describe material in the findings in accordance with these themes within the process of action learning.

Findings

The "what" and "how" of entrepreneurial learning in the activities of a small enterprise

In action learning, it is important to be aware of what one learns about oneself, in order to share that learning with others and to make the learning available in action. The entrepreneurial strengths of individual students become evident in practical activities and when they are given the freedom to act independently (Gibb 1993, p.15), while still in accordance with the objectives of the group. The utilisation of strengths and expertise in business operations led to tasks being assigned to those who were adjudged most competent

to handle them. I tried to guide the students toward the most suitable solution to a problem and to encourage the group to utilise each student's experience, expertise and strengths in solving problems.

The quotes are identified by letters and refer to the students involved the study.

(Ma): You probably understand more about these things than anyone else.

Learning about oneself was according to the data the complementing of professional skills, which was related to the acquisition of necessary information. A company should possess knowledge of what needs to be learned, how and from whom (Gibb 1997, p.20). This was something the students realised from the first meeting. Learning about themselves increased the student entrepreneurs' self-confidence and meant that after they had reflected on the results of their agreed actions, the group learned to trust each other. As the group always functioned together, individuals learned to recognise their own strengths by participating in the learning of others. When matters were handled together, the particular expertise of each individual was transferred to others (**learning from peers**). For instance, consideration was given to who should go to the wholesaler or the bank and how the others would all learn about this. I supported learning from peers by encouraging them to work and do things together at the beginning. Later the need to learn from peers was self-evident and my support for that element was no longer needed.

(Je): Who will be accompanying me, will someone come along who knows about this or should we just go there? (Mi): No... (Je): X has been there, but how will everyone learn to do this?

(Ja): When is the next time we have to go to the bank? Would you mind coming with me to the bank for the first visit - because I don't know how to do it?

The example of taking care with monetary transactions describes the cycle of action learning where activity is assessed on the basis of experience gained and a new problem to be addressed becomes apparent. Initially, all the money was taken to the bank each week, but this was found to be too costly for a small enterprise. Students realised that it was possible to exchange the coins for bank notes with other companies located close by, which meant depositing money at the bank was cheaper. The final stage in the cycle involved reducing the frequency of depositing money at the bank even more and consequently costs reduced even further.

Learning about the business and management included a number of issues related to practical company activities. Since I had been an entrepreneur for many years, I could guide

the students on practical issues, but I let them act and learn independently. For the students, learning about business competence included the assessment of economic practices, practical paperwork and understanding the necessity of such practices. As a result, the students learned to plan liquidity, payment transactions, storage and sales; in other words the management of financial risks and decision-making for their business. In accordance with action learning, the intention was to create company routines featuring problem solving, reflection on outcomes and experiences gained in order to make the activities more effective.

Decision-making was based on networks and on trust. An understanding of freedom and independence allowed the making of mistakes, which is an important source of learning. As the students had the freedom to act, they also had to take responsibility for their actions. The students had long conversations before making decisions. The central elements of decision-making were identifying choices, alternatives and risks; taking responsibility; acceptance and utilisation of differences and dialogue. It was initially difficult for the students to take decisions, because they were afraid of making mistakes. Mistakes happen when partnership networks fail to communicate or if insufficient information is available to support decision-making. For example, the kiosk lost money on occasion owing to inaccurate information leading the group to over order. Perhaps these mistakes contributed to deeper, transformative and unanticipated learning, while other learning was concentrated more on daily business operations. As an instructor, I had to exercise situational sensitivity to find the correct instruction style, providing encouragement and support even in the face of the most unexpected of situations and difficult problems. Nevertheless, I still had to let the students make decisions, manage and take responsibility.

In order to resolve daily problems, information was sought as quickly as possible and from a source that was approved by everyone. Then joint decisions were made on appropriate solutions with consideration of the risks involved. For instance, the meaning of “leasing” came up when students investigated acquiring a snack dispenser.

(A): I’ve heard about leasing, but I can’t remember... (browses through brochure). I can’t recall what it is, but I have heard about it somewhere. (looking at internet) (Ma): I think it just means hiring. I’m sure we will be able to take care of the filling and cleaning ourselves. So we will get the brochures and prices. (A) We should also decide what products it should be filled with.

Leasing was identified as a good option. However, the costs of the device were too high compared to the income it might generate, so a decision was taken not to lease the dispenser. When seeking to resolve the problem, at least during the first meeting, the students failed to

reach a decision, as the conversation was often side-tracked, as in the above reference to the selection of products. The progress of learning is evident from the fact that by the time of the last meeting, the group had learned the importance of sticking to the subject in question and that decision-making supports the purpose of business activities. In the initial meetings, I made plenty of suggestions and I tried to provide guidance using questions, justifications and explanations, that is, that I tried to frame the consideration of issues. The more the year progressed the less guidance was needed on everyday problems. At the end of the year, guidance was mainly offered in the form of targeted enquiries and encouragement. The students considered the available information and their experiences, and executed their decisions independently.

Students received feedback from each other and their customers, and they learned from feedback. The feedback was a source of knowledge, but was also a reflection of experience and action. Students discussed each other's proposals and assessed their potential consequences, especially when placing orders and planning the product range. Students improved their activities by critically discussing the feedback received. It was an ongoing process of developing and using experience for the business.

Mi): Some (customers) have a look at what is missing... and then we order many boxes. Then, once the products have been ordered they say 'I don't want those I want the ones you had before'.

Learning in a small enterprise requires the business to develop and survive. Success is dependent on inculcating knowledge and skills. Learning is largely the product of customer and group feedback, rather than a result of written instructions or information provided by a teacher (Gibb 1993, p.19). The challenge for the teacher of a course on learning entrepreneurship in a small enterprise is to enhance the value of learning from experience, so that the experience students acquire is significant to them (Gibb 1997, p.19). I tried to encourage them to experiment and to learn from it, which meant that the learning process incorporated the taking of risks and accepting being unsuccessful. I attempted to use questions to provide guidance on considering various consequences, which meant that the students were able to gain a broader view of the problem and its consequences. The learning of the students was nevertheless mostly 'single-loop learning' in that it was focused on improving the existing system and on everyday problems and tasks.

In business management, one important factor that arose was taking responsibility for a joint enterprise, but also the tolerance of uncertainty. When one of the students did not act as was agreed, a new problem arose. I tried to offer support, so that everyone would have the

chance to guide themselves and others effectively. On this occasion, I could have sorted things out by exercising my authority as a teacher, but then the tasks of management would have passed to me.

(Ja): And then we need to check if he has really been at work. We can't always be certain that if today it is X's turn to be at work, he will be working.

Taking responsibility taught the group that things do not always go as planned. Gibb (1997, p.24) points out that planning the future in entrepreneurial learning is an unpredictable chain of events occurring daily in different environments. Through everyday activities, students learned routines, efficiency, scheduling, as well as work distribution with consideration for efficiency and schedules. They learned to manage the tasks and each other to ensure that their business worked as well as possible, surprisingly without any major disagreements. It was important that everyone shared the work equally. Learning took place through a process of personal interaction.

(Ja): What tasks have you got? You must be the only person with no areas of responsibility. (Mi): What responsibilities do the others have then? (Ja): My responsibility is the soft drink company, wholesaler and... (Mi): I've been working with the wholesaler as well. (Ta): Well it seems that everyone's got all sorts of tasks to take care of.

Having to cooperate taught the students how to negotiate and make decisions. Group relationships are illustrated by the fact that during the year, the students were emboldened and learned to value others' opinions and the experiences gained by their fellow students.

Learning about the environment, entrepreneurial networks and the management of relationships was revealed when the group reflected on factors that restricted or improved the activities of the business. The network comprises customers, college staff and a bank operating as a business partner. The use of internal relations, the expertise of the college staff and learning from other subjects only came up in a couple of discussions. One of the groups did refer the others to the teaching on writing letters of complaint that had been covered in another class.

(Ma): As we have studied these in Finnish language lessons, we could ask about these complaints.

Observing opportunities is a central factor in the entrepreneurial learning process (Rae 2003, p.544). In this case, it is closely connected with the college environment and the opportunities that arose. The group did identify opportunities when solving problems in their business, but they did not create anything new. The next dialogue concerns advertising to

increase sales to visitors. It was hoped that the new advertisements would also increase sales to the core student-customer base.

(Mi): What about when we talked about the fact that when some events are held in the auditorium? Should we try to find out what events are being held there and put up some ads that clearly show that for example coffee may also be purchased from the kiosk?

External relations were not used during the year. It might have been useful to reflect on the potential and make use of external relations (e.g. from similar businesses pursued in other schools) and to get a broader view of the business and perhaps generate new actions. The fact that the group was not able to exploit external relationships with other schools was simply down to an oversight on my part. Another possible option that went unexplored was that of tapping into the expertise of a company operating independently of the college, which would have facilitated **learning by copying** in accordance with Gibb's (1993) model. When external influences are included, they are transferred to learning and development, thereby enriching learning (Revans 1982, p.724). Nevertheless, it is understandable that students of 16 to 18 years of age may find it daunting to venture outside the safe college environment, even if doing so might provide a vision of new opportunities. As an instructor, I should have organised encounters with various entrepreneurs so that the group had the opportunity to present their operations and to see how other entrepreneurs identify opportunities and run their business.

Conclusions

The intention of this study was to examine what is involved in learning entrepreneurship through working in a small enterprise and also to establish how learning is acquired. Learning in a small business context is often proposed as a model for learning entrepreneurship in education (Gibb 1993). Yet there have been surprisingly few empirical studies examining this idea. Therefore, the main contribution of this paper lies in developing a new understanding of learning in small enterprises by empirically examining what learning takes place and how. According to the data, students learned both from their own thoughts and actions and from those of their colleagues. Action learning is in fact both an individual and a social process (Revans, 1982 p.547). According to the current research findings, the learning that occurred in the particular small enterprise studied included both business learning and learning to act in an entrepreneurial fashion within the context of a real enterprise. What was learned could immediately be put into practice and the consequences of that enactment reflected upon in terms of whether the acquired information was sufficient, and applicable for the activity in

question. The student entrepreneurs also had to consider the impact of learning and whether new learning generates any new problems, and if so, how to deal with them. Learning proved to be a cycle where contents and activities are tightly interlinked. However, the learning remained single-loop in that it was concentrated on daily tasks. Management learning is related to decision-making situations and action management as a result of them. My role was mainly to support the act of reflection and to guide the actions. I assume that the teacher would have an important role at the beginning, because the learning environment was new and the students were used receiving guidance throughout their basic education. However, during the year they managed to solve problems without guidance. Therefore the role of the teacher decreased, but at the vocational level the educator is still always present in some way.

According to the findings, students had limited contact with networks outside the college, which was partly due to the fact that I did not sufficiently encourage the students to use their own initiative in seeking information from outside. The guidance connected to observing and grasping opportunities for the business could have questioned the underlying assumptions and beliefs in what they did; if it had, it might have prompted more double-loop learning.

Entrepreneurship is often linked simply with business expertise; a perspective that neglects the need to understand entrepreneurship as human behaviour: how the entrepreneur acts in uncertain and complex situations, how matters were experienced, how to act interactively, and how to learn various matters (Gibb 2000, p.16). A small, defined enterprise provides an educational opportunity to teach and learn in practice (Rae 2004, pp.195-201) which makes it possible to give form to the content described by Cope (2005) and the ways of learning listed by Gibb (1993). The key component is the acquisition of information generated by problems, experimentation, as a product of reflecting on consequences, and addressing new problems; that is, continuous reflection upon action and learning together with the other students (Revans 1982, p.725). That is what teachers should consider and they should support the action learning by students at all levels. They should also think about their individual roles in the action learning process, and how large that role should be in each phase, so that the students can learn entrepreneurial readiness and use it at work.

A case study provides the opportunity to examine entrepreneurial learning in a natural action environment. It appears that the content of students' discussions is material well-suited to a case study, although inevitably the students must have discussed issues outside of the scheduled meetings. Nevertheless, in the meetings the problems, the action of reflection and the decision-making were focused and the students had the opportunity to concentrate on working together. In addition to content learning, the research method facilitated the

examination of the **ways of learning** employed by the operators. A small enterprise provides opportunities for the comprehensive examination and description of business activities from an entrepreneurial learning perspective, where the events and participants resolved practical problems in a certain context. This examination and description also facilitated the experience of analysing and participating in activities from the instructor's perspective. Clearly, it is not possible to generalise these results beyond the educational setting, but the results do permit an evaluation of entrepreneurship education in vocational education. Teachers could also use them to evaluate their own competencies at offering guidance, which is important in entrepreneurship education.

Learning in a small enterprise can be applied to all fields of vocational education provided consideration is given to the entrepreneurial characteristics specific to the field of business and taking into account where the students' interest lies. This method supports active learning, provides students the freedom to make decisions together and encourages them to take responsibility for those decisions. On the basis of the study, a focus for development is to study various action-based learning environments in an educational setting and the significance of networks in entrepreneurial learning. It is important to learn to see what works and why, in which social networks and to establish the limitations of those networks in relation to the activity in question (Rae 2004, 201).

References

- Birdthistle, N. & Hynes, B. & Fleming, P. (2007), "Enterprise education programmes in secondary schools in Ireland. A multi-stakeholder perspective", **Education and Training**, Vol. 49 No. 4, pp. 265-276.
- Draycott, M. & Rae, D. (2011), "Enterprise education in schools and the role of competency frameworks", **International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research**, Vol. 17 No. 2, pp. 127-145.
- Elkjaer, B. (2003), "Social learning Theory: Learning as Participation in Social Process", in Easterby-Smith, M. and Lyles, M. A. (Ed.), **Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**, Blackwell Pub, Malden, MA, pp. 38-53.
- European Commission (2008), "**Survey of Entrepreneurship in Higher Education in Europe**", Main Report of the European Commission, Directorate-General for Enterprise and Industry.
- Cope, J. (2005), "Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship", **Entrepreneurship Theory and Practice**, Vol. 29 No 4, pp. 373-397.

- Gibb, A.A. (1993), "The Enterprise Culture and Education. Understanding Enterprise Education and its Links with Small Business, Entrepreneurship and Wider Educational Goals", *International Small Business Journal*, Vol. 11 No.3, pp. 11-34.
- Gibb, A.A. (1997), "Small firms' training and competitiveness. Building upon the small business as a learning organization", *International Small Business Journal*, Vol. 15 No. 3, pp. 13-29.
- Gibb, A. A. (2000), "SME policy, academic research and the growth of ignorance, mythical concepts, myths, assumptions, rituals and confusions", *International Small Business Journal*, Vol. 18 No. 3, pp. 13-35.
- Gibb, A. A. (2005), The future of entrepreneurship education – Determining the basis for coherent policy and practice? In P. Kyrö and C. Carrier (Ed.), *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*. Entrepreneurship Education Series 2., University of Tampere, Hämeenlinna, pp. 44-68.
- Gibb, A. A. (2008), "Entrepreneurship and enterprise education in schools and colleges: Insights from UK practice", *International Journal of Entrepreneurship Education*, Vol. 6, No. 2, pp. 101-144.
- Gibb, A. A. (2009), "Meeting the development needs of owner managed small enterprise: a discussion of the centrality of action learning", *Action Learning: Research and Practice*, Vol. 6 No. 3, pp. 209-227.
- Heinonen, J. and Poikkijoki, S-A. (2006), "An entrepreneurial-directed approach to entrepreneurship education: mission impossible?", *Journal of Management Development*, Vol. 25 No.1, pp. 80-95.
- Holcomb, T. and Ireland, D. R. and Holmes Jr., M. R. and Hitt, M. A. (2009), "Architecture of Entrepreneurial Learning: Exploring the Link Among Heuristics, Knowledge, and Action", *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 33 No.1, pp. 167-192.
- Jones-Evans, D. and Williams, W. and Deacon, J. (2000), "Developing entrepreneurial graduates: an action based approach", *Education + Training*, Vol. 42 No.4-5, pp. 282-288.
- Ministry of Education (2009), *Guidelines for entrepreneurship education*. Publications of the Ministry of Education 2009:9.
- Minniti, M. and Bygrave, W. (2001), "A dynamic model of entrepreneurial learning", *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 25 No.3, pp. 5-16.
- Munro, J. and Cook, R. (2008), "The small enterprise as the authentic learning environment opportunity (SEALEO), *Aslib Proceedings New Information Perspectives*, Vol. 60 No. 6, pp. 686-700.

- Mwasalwiba, E. S. (2010), "Entrepreneurship education: a review of its objects, teaching methods, and impact indicators", *Education and Training*, Vol. 52, No. 1, 20-47.
- Nkirina, S. P. (2010), "The challenges of integrating entrepreneurship education in the vocational training system. An insight from Tanzania's vocational education training authority", *Journal of European Industrial Training*, Vol. 34, No. 2, 153-166.
- Phillips N. and Hardy C. (2002), *Discourse analysis. Investigating process of social construction*. Sage, Thousand Oaks.
- Pittaway, L. and Missing, C. and Hudson, N. and Maragh, D. (2009), "Entrepreneurial learning through action: a case study of the Six-Squared program", *Action Learning: Research and Practice*, Vol. 6 No. 3, pp. 265-288.
- Rae, D. (2000), "Understanding entrepreneurial learning: a question of how?", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, Vol. 6 No. 3, pp. 145-154.
- Rae, D. (2003), "Opportunity centered learning: an innovation in enterprise education", *Education and Training*, Vol. 45 No. 8/9, pp. 542-549.
- Rae, D. (2004), "Practical theories from entrepreneurs' stories: discursive approaches to entrepreneurial learning", *Journal of Small Business and Enterprise Development*, Vol. 11 No. 2, pp. 195-202.
- Rae, D. (2005), "Entrepreneurial learning: a narrative-based conceptual model", *Journal of Small Business and Enterprise Development*, Vol. 12 No. 3, pp. 323-335.
- Rae, D. (2009), "Connecting entrepreneurial and action learning in student-initiated new business ventures: the case of SPEED", *Action Learning: Research and Practice*, Vol. 6, No. 3, 289-303.
- Raelin, J. (1999), "Preface – special issue: The action dimension in management: Diverse approaches to research, teaching and development", *Management Learning*, Vol. 30 No. 2, pp. 115-126.
- Revans, R. (1982), *The Origin and Growth of Action Learning*, Chartwell Bratt, London.
- Simons, H. (2009), *Case study research in practice*, Sage, London.
- Smilor, R. W. (1997), "Executive forum entrepreneurship reflections on a subversive activity", *Journal of Business Venturing*, Vol. 12 No. 5, pp. 341-346.
- Syrjälä, L. and Ahonen, S. and Syrjäläinen, E. and Saari, S. (1994), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*, Kirjayhtymä, Helsinki.
- Taylor, S. (2001), "Locating and conducting discourse analytic research", in Wetherell, M. S. and Taylor, S. and Yates, S.J. (Ed.), *Discourse as data. A guide for analysis*, Open University Press, Milton Keynes, pp. 5-48.

Yin, R. K. (2003), *Case study research: design and methods*. 3rd ed., Sag, Thousand Oaks.

KOHTI YRITTÄJYYSVALMIUKSIA - PÄÄTÖKSENTEON OPPIMINEN SYSTEEMISESSÄ OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ

Anita Haataja
Lehtori
Lapin yliopiston harjoittelukoulu
Lapin yliopisto
anita.haataja@ulapland.fi

Lenita Hietanen
Musiikkikasvatuksen lehtori
Lapin yliopisto
lenita.hietanen@ulapland.fi

Taina Järvi
Lapin ammattiopisto
taina.jarvi@lao.fi

Helena Tompuri
Projektipäällikkö
Lapin yliopisto
helena.tompuri@ulapland.fi

ABSTRAKTI

Tässä artikkelissa kuvataan yrittäjyysvalmiuksien jatkumoidea siitä, miten päätöksentekoa voi oppia lapsuudesta aikuisuuteen. Yrittäjyyskasvatus nähdään yrittäjyysvalmiuksien kehittymisenä, jossa päätöksenteon oppiminen on yksi valmius. Tällaisena jatkumoeana yrittäjyysvalmiuksien kehittyminen tuodaan esille ensimmäisen kerran. Sen sijaan ideoiden ja käytänteiden jatkumoa Ikonen (2007) on avannut aiemmin kuvaamalla artikkelissaan yrittäjyyskasvatuksen historiallisia juuria. Yli kymmenen vuoden ajan on pohdittu eri koulutusasteilla, kuinka opettaa, opiskella ja oppia yrittäjyyttä.

Tämän artikkelin avulla avataan yrittäjyyskasvatus-käsitettä neljän erilaisen oppimisympäristön ja menetelmällisen toteutuksen avulla. Miten peruskoulun alemmilla luokilla vastuutöissä alkanut omien valintojen opettelu jatkuu ylemmällä luokilla? Miten yrittäjyysvalmiudet kehittyvät päätöksentekoon liittyvän valinnan ja vastuun avulla ammatillisella toisella asteella, varsinkin, kun yrittäjyyteen liittyvä oppiminen toisella asteella usein ymmärretään vain liiketoimintasuunnitelman laatimiseen liittyväksi? Mitä yrittäjyysvalmiudet ovat aikuiskasvatuksessa? Miten yrittäjyysvalmiuksia hyödynnetään työelämässä? Yrittäjyysvalmiuksien merkitys avautuu syvemmin ja laajemmin, kun eri kouluasteilla toimivat opettajat tarkastelevat omien oppijoidensa päätöksentekoa toistensa jatkumoina.

Avainsanat: yrittäjyyskasvatus, yrittäjyysvalmius, päätöksenteko, oppimisympäristö.

1 JOHDANTO

Me neljä tutkijaa aloitimme kukin tahollamme omaa tutkimustoimintaamme muutama vuosi sitten. Toistemme tutkimusaiheista tietämättä kehittelimme samankaltaisia oppimisympäristöideoita omassa työssämme eri-ikäisten oppijoiden kanssa. Yhteinen tutkimusaiheemme, yrittäjyyskasvatus, toi meidät yhteen, professori Kari E. Nurmen (emeritus) vetämään Lapin yliopiston yrittäjyyskasvatuksen työryhmään. Pian havaitsimme puhuvamme samankaltaisista oppimisprosesseista, joita olimme itse kukin kehittäneet eri lähtökohdista käsin. Opetussuunnitelmat puhuvat oppilaan ohjaamisesta osallisuuteen ja yrittäjyyteen, mutta opettajat kaipaavat käytännön esimerkkejä. Huomasimme, että yrittäjyyskasvatusta on lähdetty tuomaan suomalaiseen oppimisympäristöön ajattelematta sitä, miten yrittäjyyskasvatus voisi rakentua eri asteelta toiselle. Yrittäjyyskasvatus koettiin enemmänkin uhkana, koska opettajat ymmärsivät asian niin, että kouluun tuodaan jälleen uusi oppiaine ja se vähentäisi opettajan omia tunteja. Täydennyskoulutuksessa yritettiin puhua yrittäjyyskasvatuksesta elämäntaakan kattavana asiana.

Jatkumojat lähti liikkeelle, kun valmistelimme esitystä Lapin yliopiston ISATT-konferenssiin (International Study Association on Teachers and Teaching) kesäkuussa 2008. Olemme jatkaneet idean kehittelyä. Viimeisin versio on LLLine:n konferenssiin (Life Long Learning) 2009 tehty poster. Posteria varten kokosimme jokaisen oppimisympäristöstä keskeisimmät asiat, joiden avulla oppijamme opettelevat ja toteuttavat päätöksentekoa. Päätöksenteonjatkumoiden malli toimintaympäristöjemme käytännön toteutuksesta.

2 MIKSI OPPIMISYMPÄRISTÖJÄ TULISI KEHITTÄÄ YRITTÄJYYSVALMIUKSIEN KEHITTÄMISEKSI?

Yhteiskunnan päättäjätkin ovat huolissaan siitä, että nuoremme vieraantuvat yhteiskunnallisesta toiminnasta ja keskustelusta. Nurmi (2004) mainitsee, Jyväskylän kasvatustieteiden päivillä pitämässään luennossa, että nuorten haluttomuuteen ottaa yrittäjän riskejä, liittyy liian usein yhteiskunnallista passiivisuutta. Lapsuudessa opittua osallistumattomuutta on vaikea myöhemmin muuttaa aktiivisuudeksi. Tämän vuoksi on tärkeää, että esimerkiksi kaikille yhteisessä yhteisössä, koulussa, lapset ja nuoret voivat vaikuttaa asioihin ja uskaltavat osallistua, esittää puheenvuoroja ja väitellä. (Laitinen & Nurmi 2007, 27-28). Perusopetuksen yksi keskeisiä tehtäviä on säilyttää kulttuuriperintöä ja kasvattaa oppilaitaan kriittisiksi, demokraattisesti osallistuviksi sekä yhteiskuntaa kehittäviksi kansalaisiksi (POPS 2004, 12; VNA 2001 2 luku 2§). Nurmen (2004) mukaan koulu on enemmänkin yhteiskunnan rakenteita säilyttävä kuin uudistava laitos, joka helposti rajoittaa itseensä ja yhteiskuntaan kohdistuvaa aloitteellisuutta ja kriittisyyttä. Ohjaako aktiivisuuteen yksistään sellainen toiminta, jossa valitaan muutama aktiivinen luokasta koulun yhteiseen oppilaskuntaan opettelemaan yhteiskunnassa toimimista? Opettaja voi halutessaan ohjata oppijaa aktiiviseksi ja itseohjautuvaksi, jotta hän voi harjoitella päätöksentekoa ja osallistua vastuullisesti oman oppimisprosessinsa muotoutumiseen (ks. Luukkainen 2004, 271). Asteittainen vallan luovuttaminen

oppilaalle hänen työskentelemisestään ja oppimisestaan on yksi opettajan tapa antaa tilaa oppilaan osallisuudelle (Hietanen 2009, 51).

Opetussuunnitelmien uudistamisessa on haluttu opettamisen lisäksi korostaa ympäristöä, jossa oppiminen tapahtuu. ”Oppimisympäristö on pikemminkin ajattelutapa tai toimintakulttuuri kuin konkreettinen tila tai hetki. Oppilas on oppimisympäristön keskipisteessä.” Opettajan tehtävänä on esimerkiksi oppijoiden havainnoimisen perusteella kehittää sekä fyysistä, psyykkistä että sosiaalista ympäristöä vastaamaan muun muassa eri-ikäisten oppijoiden tarpeeseen osallistua. Opettaja yhdistää oppijan ja oppimisympäristön. Osallistumaan oppii vain osallistumalla ja osallistuessa kasvaa oppijan vastuu itsestä, muista sekä ympäristöstään. (Kostiainen 2007, 71-72.)

Yrittäjyys on seikka, johon tämän päivän oppijat yhä useammin tulevat elämässään törmäämään (Ristimäki 2004, 9). Yrittäjälle hyödylliset ominaisuudet, niin sanotut yrittäjyysvalmiudet, ovat valmiuksia, joita yksilö tarvitsee niin opiskeluaikanaan kuin myöhemmässä elämässään riippumatta siitä, työskenteleekö hän itsenäisenä yrittäjänä tai toisen työssä (Euroopan komissio 2004, 5-7,17; Remes 2003, 117; Suomen Yrittäjät ry). Yrittäjyys on lisätty esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin jo vuonna 1994, osittain laman seurauksena, osittain vastaamaan postmodernin yhteiskunnan mukanaan tuomiin entistä monimuotoisempien ja nopeampien muutosten haasteisiin (Kyrö 1998, 182-190). Vanhaa uudistava oppiminen ei enää riitä, sillä nopeasti kehittyvässä ja innovatiivisessa yhteiskunnassa ilmenevät ongelmat ovat monimutkaisia ja edellyttävät laadullisesti uudenlaisten ratkaisujen tuottamista. Tulevaisuuden kansalainen tarvitsee valmiuksia tuottaa jatkuvasti uudenlaisia ajattelu- ja toimintamalleja. Aina käytettyjen toimintatapojen muuttaminen edellyttää, että toimintaa tarkastellaan reflektiivisesti ja toimintaympäristöön vaikutetaan. (Heikkilä 2006, 13; Kyrö ym. 2007, 16.) Yrittäjyys mahdollistaa yksilön oikeuksien ja vapauksien toteutumista esimerkiksi niin, että yrittäjällä on mahdollisuus valita asuinpaikkansa hänelle kulttuurisesti merkittävältä seudulta, usein kotiseudultaan (Ks. Hietanen 2009, 53; Mahlamäki-Kultanen 2005, 292-294, 310; Nurmi 2008, 170).

Yrittäjyysvalmiudet on nähty aiemmin sisäsyntyisinä, mutta useissa tutkimuksissa on todettu, että näitä valmiuksia voidaan kehittää. Ne kehittyvät sekä ympäristön vaikutuksesta että oppimisen kautta (Kyrö ym. 2007, 15; Lassila 2008, 197; Leskinen 2000, 39-40; Luukkainen & Wuorinen 2002, 17; Ristimäki 2001, 43-44). Kaikilla koulutusasteilla yrittäjyys on nähtävä kaikkia oppilaita koskiessaan asenneperustan luomisena, tapana toimia ja opiskella sekä oman oppimisprosessinsa suunnittelemisena ja seuraamisena (Hietanen 2009, 52-53; Kyrö 2008, 151-152; Leskinen 2000, 11; Remes 2003, 151-152, 163-164; Ristimäki 2004, 26-31). Työelämässä edellytetään hyviä ongelmanratkaisu- ja viestintätaitoja, jotta työstä voisi suoriutua hyvin. Näiden taitojen avulla työntekijät oppivat nopeammin ja sopeutuvat paremmin muuttuviin olosuhteisiin. (Fuente 2006, 201-202.) Ruohotien (2005, 39) mukaan Eversin tutkimusryhmä (Evers, Rush ja Berdrow 1998) painottaa yleisissä työelämävalmiuksissa kommunikointitaitojen (vuorovaikutus-, kuuntelu- ja viestintätaidot) lisäksi elämänhallintataitoja (oppimis-, ongelmanratkaisu-, organisointi ja ajanhallintataidot sekä henkilökohtaiset vahvuudet), jotka ovat edellytyksenä taidoille johtaa ihmisiä ja tehtäviä sekä taidoille käynnistää innovaatiotoimintaa ja muutosta. Työnantajilta saatu palaute tukee sitä, että työelämässä vasta lyhyen aikaa olleiden korkeakoulusta valmistuneiden työntekijöiden neuvottelu- ja esiintymis- ja muut elämänhallintataidot eivät ole riittävät. (Keskinarkaus 2008, 28).

Työelämässä pitempäänkin toimineet tarvitsevat ryhmätyötaitojen oppimista esimerkiksi työskennellään erilaisissa projekteissa (Tompuri, 2007).

3 MITEN NYKYISET OPETUSSUUNNITELMAT HUOMIOIVAT YRITTÄJYYDEN KEHITTÄMISEN?

Yrittäjyyskasvatuksen kansantaloudellisen merkityksen korostaminen vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen aikaan synnytti peruskouluihin monenlaista pientä liiketoimintaa muun muassa oppilaskunnan kioskien, luokkaretkien rahoittamisen ja muiden lyhyempien projektien kautta. Näissä malleissa oli kysymys yritysmaailman tuomisesta kouluun, jossa sitä voitaisiin harjoitella turvallisesti. Tultaessa 2000-luvulle yrittäjyyskasvatustutkimuksessa korostetaan yrittäjyyden eri osa-alueita, joista jokaista kansalaista koskevaksi alueeksi on löydetty niin sanotut yrittäjyysvalmiudet. Joissakin yhteyksissä puhutaan yrittäjämäisestä toimintatavasta eli omaehtoisesta yrittäjyydestä (ks. Kyrö & Ripatti 2006, 19-20), joka voidaan käsittää osana yrittäjyysvalmiuksia.

Perusopetusta määrittävässä valtioneuvoston asetuksessa korostetaan oppimisympäristön järjestämistä niin, että se mahdollistaa oppilaan kasvun ja oppimisen sekä yksilönä että ryhmän jäsenenä. Asetuksessa viitataan itsetunnon vahvan oppilaan olevan muun muassa vastuullinen, yhteistyökykyinen luova, yhteiskunnallisesti aktiivinen, ihmisten erilaisuutta kunnioittava yksilö, jolla on myönteinen minäkuva. (VNA 2001 2 luku, 2-4§.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 sisältää ohjeistusta muun muassa aihekokonaisuuden osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys toteuttamiseksi (POPS 2004, 38-39). Samoin muut kuusi aihekokonaisuutta tukevat osallistumisen ja yrittäjyyden vahvistamista. Tärkeää on huomata, että perusteiden niin sanottu yleinen osa (arvopohja, tehtävä, oppimiskäsitys, oppimisympäristö, toimintakulttuuri, työtavat, ohjauksen järjestäminen, oppilaan arviointi) on kirjoitettu käyttäen yrittäjyysvalmiuksien käsitteitä. Eri oppiaineiden tavoitteissa korostuvat vastuu, vuorovaikutustaidot, tavoitteellisuus, pitkäjänteisyys, luovuus ja prosessin seuraaminen.

Opetusministeriö on kiinnittänyt huomiota yrittäjyyskasvatuksen merkitykseen ammatillisen toisen asteen koulutuksessa. ”Laissa ammatillisesta koulutuksesta määritellään ammatillisen koulutuksen tavoitteeksi antaa opiskelijoille ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä valmiuksia itsenäiseen ammatinharjoittamiseen. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteissa yrittäjyys tarkoittaa sekä sisäistä että ulkoista yrittäjyyttä. Sisäinen yrittäjyys ilmenee yrittäjämäisenä, laadukkaana ja asiakaslähtöisenä toimintana ja kuluttajaosaamisena. Ulkoisen yrittäjyyden tavoitteena on oman yrityksen perustamisessa tarvittavien tietojen ja taitojen kehittyminen.” (OPM 2004:18.) OPM:n yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivoja käsittelevässä muistiossa 2009:7 puhutaan jo yrittäjyyteen liittyvistä valmiuksista, joita kehittyvä elinikäisen oppimisen polulla.

Yrittäjyys on valinnainen tutkinnonosa kaikissa aikuisten ammatillisissa tutkinnoissa. Yrittäjyyskasvatusta on mahdollista valita eripituisina kursseina jokaisessa opettajankoulutusta antavassa yliopistossa ja ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Ammatillisissa oppilaitoksissa työskentelee entistä enemmän yrittäjätaustaisia henkilöitä. Muutamilla paikkakunnilla avoimen yliopiston kautta tarjotaan yrittäjyyskasvatuksen ja yrittäjyyden opintoja monimuoto-opetuksena. (OPM 2009.) Aikuiskasvatuksen puolella

yrittäjyyskasvatus on vielä kuitenkin alkavassa vaiheessa, joskin yrittäjyyskasvatus käsitteenä alkaa vähitellen näkyä esimerkiksi uusissa opettajankoulutuksen strategioissa. (Ks. LaY/KTK 2008; LaY/KTK 2009).

4 YRITTÄJYYSKASVATUS JA YRITTÄJYYSVALMIUDET

Yrittäjyyskasvatus liittyy sekä yrittäjyyteen että kasvatukseen. Yrittäjyyttä määritellään sen mukaan, kuka on määrittelijänä. (Seikkula-Leino 2007.) Ristimäen (2004) mukaan koulun tulisi pyrkiä selvittämään, miten yksilön persoonaan liittyviä ominaisuuksia voidaan edistää. Ristimäki (2004) keskittyisi pelkästään yrittäjyyskasvatukseen ja yrittäjyyden edistämiseen eli yrittäjyyskasvatuksellisen toimintakulttuurin luomiseen, sillä hänen mielestään yrittäjyyden edistäminen on persoonallisuuteen liittyvien ominaisuuksien ja toimintatavan edistämistä. Ongelmallisena on pidetty sitä, että yrittäjyyskasvatus-sana yhdistetään liikaa yrittäjyyteen ja kasvatustieteelliset lähtökohdat ovat vain sivuroolissa (Kyrö 2001; Seikkula-Leino 2007). Opetusministeriön yrittäjyyskasvatuksen julkaisussa, Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat 2009, avautuu yrittäjyyskasvatus-sana monille kasvattajille laajemmin, sillä tavoitteena on, että yrittäjyyden vahvistaminen kattaa koko koulutusjärjestelmän. Julkaisu on tarkoitettu suosituksiksi yrittäjyyskasvatuksen kehittämisen verkostoille eli meille kaikille kasvattajille, niin kotona kuin kaikilla koulutusasteilla. Julkaisussa yrittäjyyskasvatusta määritellään seuraavasti:

Yrittäjyyskasvatus on yrittäjyyttä ammatinharjoittamisena huomattavasti laajempi käsite. Yrittäjyyskasvatus käsitteenä kattaa myös yrittäjyyskoulutuksen. Se pitää sisällään sekä aktiivisen ja oma-aloitteisen yksilön, yrittäjämäisen oppimisympäristön, koulutuksen ja yrittäjyyttä tukevan toimintaverkoston yhteistyön että yhteiskunnan aktiivisen ja yrittäjämäistä toimintaa tukevan politiikan. Yrittäjyyskasvatuksen tuloksena syntyy yritteliäisyyttä kaikilla yhteiskunnan tasoilla ja yritystoiminnan vahvistumista ja uutta yritystoimintaa. Yrittäjyyskasvatus on osa elinikäistä oppimista, jossa ihmisen koulutus- ja oppimispolkujen eri vaiheissa yrittäjyyteen liittyvät valmiudet kehittyvät ja täydentyvät. Kyse on elämänhallinnan, vuorovaikutuksen ja itsensä johtamisen taidoista, kyvystä innovaatioihin ja muutosten kohtaamiseen. Koulutuksen ja kasvatuksen tehtävä on tukea yrittäjyyden kehittymistä toimintatavaksi, jossa asenne, tahto ja halu toimia yhdistyvät tietoihin ja korkeaan osaamiseen. – Kehittyvän yhteiskunnan perusta on yrittäjämäisessä toiminnassa. Yksilön oma aktiivisuus ja vastuu sekä omasta toiminnasta että lähimmäisistään huolehtiminen muodostavat psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin perustan. (OPM 2009, 7, 12.)

Yrittäjyysvalmiuksien tiedostaminen ja kehittäminen kaikessa toiminnassa on vahvasti yhteydessä eri oppilaitosten opetussuunnitelmissa korostettuun oppijan itsetunnon vahvistumiseen (Haataja, Hietanen, Kallio & Tompuri, 2008). Tämänhetkisen näkemyksen mukaan yrittäjyysvalmiuksien kehittäminen kumpuaa humanistisen ihmiskäsityksen pohjalta sisältäen ajatuksen vapaasta ja vahvan itsetunnon omaavasta ihmisestä, joka luottaa kehitysmahdollisuuksiinsa. Hän on vastuullinen itsestään ja ympäristöstään. (Heikkilä 2006, 17, 26.) Yrittäjyysvalmiudet voivat useiden tutkimusten mukaan kehittyä sekä ympäristön vaikutuksesta että oppimisen kautta (Kyrö ym. 2007, 15; Lassila 2008, 197; Leskinen 2000, 39–40; Luukkainen & Wuorinen 2002, 17; Ristimäki 2001, 43–44).

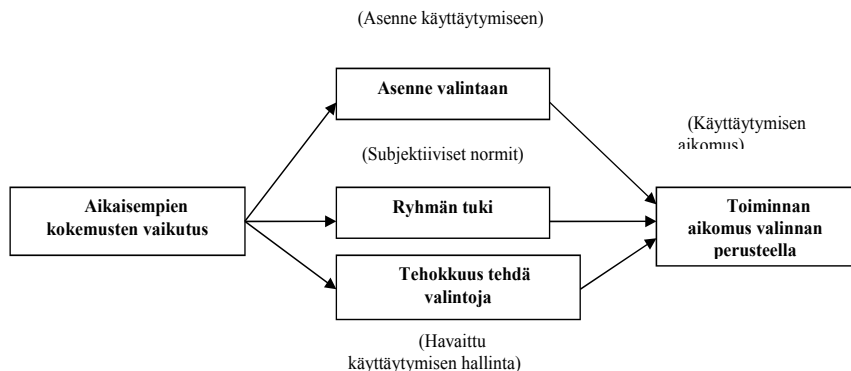
Yrittäjyyttä voidaan kuvata persoonallisuuden, käyttäytymisen ja toiminnallisuuden näkökulmasta. Persoonallisuus tässä jaottelussa korostaa yksilön näkökulmaa, käyttäytyminen taas prosessinäkökulmaa, jossa löydetään ja luodaan uutta. Toiminnallisuudessa korostuu taloudellinen toiminta. (Cope 2005, 373; Cunningham & Lischeron 1991, 47.) Yrittäjyyteen liitetään usein toimintaan liittyviä ominaisuuksia, kuten riskin ottaminen, innovatiivisuus ja proaktiivisuus (Heinonen & Vento-Vierikko 2002, 31). Kyky tehdä päätöksiä korostuu 2000-luvun epävarmuudessa, nopeissa muutoksissa ja muutosten hallinnassa (Stähle & Grönroos 2000, 77).

Tässä artikkelissa **yrittäjyysvalmius** nähdään päätöksentekoon liittyvänä toimintana ja käyttäytymisenä (Cope 2005, 373), jossa oppija ottaa riskejä, kokeilee, hyväksyy virheitä ja saa palautetta (ks. Gibb 2005, 56). Persoonallisuus tulee mukaan siten, että oppija on yksilö ja yrittäjyysvalmiudet yksilöllisiä. Yksilö myös päättää, missä ja miten hän valmiuksiaan käyttää. Tutkijaryhmässä huomasimme päätöksentekoon ja yrittäjyyteen liittyvinä yhteisinä tekijöinä valinnan, vastuun, riskin, erilaisuuden ja dialogisuuden, joiden kehittymistä tarkastelemme jatkumona eri asteilla. Päätöksenteko on yksi monista yrittäjyysvalmiuksista, joka voidaan avata käytännöksi.

5 PÄÄTÖKSENTEKO

Päätöksentekoon liittyy kolme osaa: tarkasteltavana olevat vaihtoehdot, odotukset toiminnan seurauksista ja mahdollisuus arvioida seurauksia. (Hastie & Dawes 2001, 25-26; Baron 2000, 6.) Päätöksenteon normatiivisen mallin mukaan valitsemme käyttökelpoisimman vaihtoehdon sille otollisissa olosuhteissa. Päätöksen ennakkoluulon pohdinta auttaa pääsemään tavoitteeseen, koska se maksimoi päätöksen käyttökelpoisuuden. (Baron 2000; 223, 243.) Yrittäjämäinen toiminta on riskinottamista, vapaudenhalua ja se suuntautuu toimintaan (Koiranen & Pohjansaari 1994, 33). Riski päätöksentekotilanteessa on käytettävissä olevan informaation puutteellisuutta ja epävarmuutta vaihtoehtojen vaikutuksista (Lindblom 2004, 14, 17). Riski voidaan käsittää taloudellisena tai psykologisena, jolloin kyse on itsetunnosta ja käsityksestä omista kyvyistä. Sosiaalinen riski liittyy yhteisöllisyyteen ja vuorovaikutukseen. (Ristimäki 2004, 30.) Vaikka päätöksentekotilanteessa yksilö tekee päätöksiä, niihin vaikuttavat silti tilanne, arvot ja verkosto, jossa yksilö toimii (Palojärvi 2008, 58). Juuri asenteet, mielipiteet ja uskomukset voivat olla niitä tietoja, joiden pohjalta päätös tehdään (Hicks 2004, 38). Koulun määrittämä oppijan asema yhteisönsä jäsenenä ja oppijan päätöksentekotilanteet ovat merkittäviä harjoittelutilanteita tulevaisuuden yhteiskunnassa toimimiselle (Linnakylä & Välijärvi 2005, 239). Päätöksentekoprosessin tiedostamista vahvistaa yksilön toimiminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa (ks. Hakkarainen ym. 2004, 237-238).

Suunnittelun toiminnan teoriassa (ks. kuvio 1) asenne käyttäytymistä kohtaan muodostuu subjektiivisten normien kontekstissa. Nämä normit ovat yksilön käsitys sosiaalisesta paineesta, joka liittyy tiettyyn käyttäytymiseen ja joka ennustaa käyttäytymisen aikomusta. (Ajzen & Fishbein 1980, Fishbein & Ajzen 1975; Carr & Sequeira 2007, 1091.)



Kuvio 1. Toiminnan suunnittelu ja päätöksiin vaikuttavat asenteet, normit ja suunnitellun toiminnan hallitseminen. Muokattu kuviosta Carr & Sequeira (2007, 1091).

Päätöksentekotilanteessa oppija pohtii aikaisempia ratkaisujaan ja niiden vaikutuksia. Aikaisemmat kokemukset vaikuttavat siihen, miten hän juuri sillä hetkellä asennoituu tulevan toiminnan suunnitteluun ja siihen liittyviin ratkaisuihin. Oppija ei ole tilanteessa yksin, vaan mukana oleva ryhmä ja opettaja vaikuttavat aikomuksiin. Toisaalta oppija arvioi mahdollisuuksiaan tehdä valintoja sen perusteella, mitä tuleva toiminta edellyttää.

Kokemusta tehokkaiden ja tarkoituksen mukaisten valintojen tekemisessä voidaan jakaa ja oppia. Päätöksenteko prosessi muokataan silloin siten, että päätöksenteko saa aikaan positiivisia tuloksia (Holverstott 2005, 40). Toisaalta opettajan osallistuminen ja vaikuttaminen voi ohjata oppijoita oppia huomaamaan myös negatiivisten päätösten vaikutukset. Tämä prosessi edellyttää erilaisuuden hyväksymistä, avointa dialogisuutta ryhmässä, palautteen antamista ja vastaanottamista sekä keskinäistä luottamusta.

6 OPPIJALÄHTÖINEN VUOROVAIKUTUSYMPÄRISTÖ

Kun verrataan oppimisympäristöön painottuvaa opetusta tavalliseen luokka- ja kurssipohjaiseen opetukseen, niin oppimisympäristöpainotteisessa opetuksessa korostuvat enemmän oppijan oma aktiivisuus, itseohjattu opiskelu, suora vuorovaikutus opittavaan asiaan todellisessa reaali maailman tilanteessa, opetuksen ongelmakeskeisyys, kokonaisvaltaisuus ja prosessimaisuus sekä opettajan rooli suunnittelijana, ohjaajana ja organisaattorina (Manninen ym. 2007, 19). Itseohjautuvuudesta huolimatta oppijalla on oltava tieto ja varmuus ohjauksen saamisesta. Oppijan etsiessä omaa oppimistyyliään ja omaan oppimiseensa vaikuttavia ratkaisuja merkittäviksi oppimisympäristön tekijöiksi nousevat erilaisuuden hyväksyminen ja suvaitsevaisuus sekä näihin perustuvina toisen arvostaminen ja vilpittömän kannustaminen. Oppijan on tärkeää oppia hyväksymään oma keskeneräisyytensä, jotta hän uskaltautuu sietämään epävarmuutta ja ottamaan riskejä kokeillessaan uusia taitoja ja opiskellessaan niitä virheiden tekemisen kautta (ks. Hakkarainen ym. 2004, 384; vrt. Haataja ym. 2008).

Opettajan tehtävänä on kannustaa oppijaa osallistumaan oman oppimispolkunsa erilaisiin päätöksentekotilanteisiin antamalla hänen itseohjautua toiminnoissaan, siis vahvistamalla hänen itsemääräämisoikeuttaan. Oppijoiden itsensä ohjaamisen taidot ovat erilaisia, ja riittävän, aktiivisen tuen saaminen on oppijan perusoikeus sekä välttämätön oppimisen edellytys (Aaltola 2004, 61; Hakkarainen ym. 2004, 371–372; Linnakylä & Välijärvi 2005, 218; Uusikylä 2007, 50). Opettajan onkin huolehdittava jokaisen oppijan turvallisuudentunteesta olemalla koko ajan läsnä niin fyysisesti kuin psyykkisesti ja herkkänä reagoimaan oppijan ohjauksen tarpeelle (ks. Aaltola 2004, 61; Husu 2002, 91; Keltikangas-Järvinen 2003, 207–208; Leinonen 2004, 43–45; Leppävuori 1999, 84; Rasku-Puttonen 2005, 95; Uusikylä 2007, 83; Viskari 2004, 143). Rohkaistessaan oppijaa sietämään omaa keskeneräisyyttään opettajan on mallin asemassa hyvä vilpittömästi tunnustaa oma erehtyväisyytensä ja keskeneräisyytensä opettajuuden ja ihmisyyden polullaan. Jokainen oppija on erilainen erilaisine taustoineen ja jokainen opettaja on erilainen ja rakentaa omaa opettajuuttaan oman henkilökohtaisen taustansa pohjalta (Vaherva 1991, 98). Grow (1991) pitää tärkeänä oppijoiden tukemista oppimisen eri vaiheissa ja vapauden antamista oppimiseen, kun oppijalla on siihen valmiuksia. Opettajan rooli vaihtuu auktoriteetista delegoijan ja tarvittaessa päinvastoin.

Oppijalähtöisellä vuorovaikutusympäristöllä tarkoitamme luokkatilaan rakennettua ympäristöä, jossa tilaratkaisut mahdollistavat sekä luonnollisen ryhmissä työskentelyn että yksilötyöskentelyn. Oppilaan vastuullisen vapauden lisääntyminen suuntaa opettajan työtä oppijan toiminnan ohjaukseen ja oppimisympäristön suunnittelemiseen yhdessä oppijoiden kanssa. Oppijalähtöisen ympäristön rakentaminen ja toteuttaminen edellyttää sekä opettajan että oppijan tiedostavan ja kehittävän omia yrittäjävalmiuksiaan, erityisesti epävarmuuden sietämistä, riskin ottamista, mokaamalla oppimista ja monipuolisia vuorovaikutustaitoja. Oppimisympäristö voi, tilanteen niin salliessa, laajentua muihin tiloihin tai siirtyä koulun ulkopuolelle.

7 SYSTEEMITEORIASTA SYSTEEMISEEN OPPIMISYMPÄRISTÖÖN

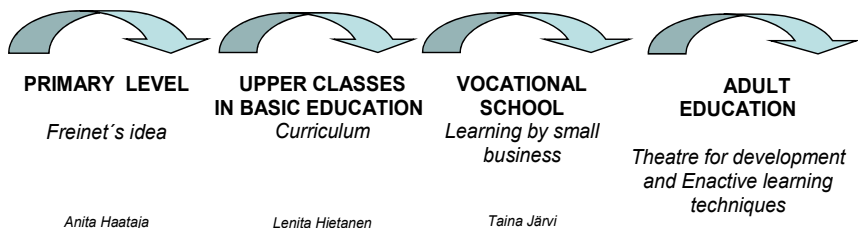
Systeemitheoria kehittyi 1960-luvulla tekniikan, biologian ja suunnittelutieteitten alueelta. Bateson sovelsi systeemitheoriaa sosiaalitieteisiin. Se on levinnyt yhteiskuntatieteelliselle alueelle ja organisaation tutkimuksissa löytyy useita systeemitheoreettisia lähestymistapoja. (Anttila 2006; Helander 2000; Stähle 1998.) Stählen (2003) mukaan systeemistä voidaan puhua rakenteen, toiminnan tai tarkoituksen perusteella ja siinä tarkastelu kohdistuu kokonaisuuteen, jossa tärkeimmiksi muodostuu osien välinen riippuvuus ja vuorovaikutus. Senge ym. (2000) tarkastelee systeemiä minä tahansa havaittuna kokonaisuutena, jonka osat riippuvat toisistaan, koska ne jatkuvasti vaikuttavat toisiinsa. Anttila (2006, 431–432) määrittelee puolestaan systeemin kolmella eri tavalla. Systeemi voi olla yleisesti ilmiö, jossa on vuorovaikutusta eri osien välillä, esimerkiksi ihmisten aikaansaama toiminta. Systeemi voi myös tarkoittaa tietyn funktion omaamaa vuorovaikutusta. Kolmas tapa määritellä systeemi on pitää systeemiä järjestelmänä, ryhmänä, asioina tai osina, jotka toimivat kokonaisuutena tietyn päämäärän toteuttamiseksi, esimerkiksi toimintamallit, ideat ja teoriat, joiden avulla saadaan aikaan toimintaa. Anttilan (2006) mukaan systeemeissä tulee olla ainakin kaksi keskenään

yhteydessä olevaa tekijää, joiden välillä on erilaisia prosesseja, informaatiota ja energian siirtoja. ”Systeemiajattelu rakentuu seuraavista tekijöistä: systeemi, elementti, vuorovaikutus, panos, tuotos, palaute.” (Anttila 2006, 432.)

Päätöksenteon jatkumomallissa nimeämme **systeemiseksi ympäristöksi** oppivien henkilöiden muodostamaa kokonaisuutta systeemisessä ajattelun prosessissa. Oppimisympäristö, joissa oppijoilla on mahdollista työstää yhteistä tilanteista nousevia arkiongelmia, on mielestämme systeeminen, jos ympäristö on rakennettu mahdollistamaan dialogi (keskustelu, hyvä hankaus, luova väittely ja päätösten tekeminen). Organisoitu vuorovaikutussysteemi mahdollistaa kaikkien oppijoiden osallistumisen yhteisesti rakennettuun kokonaisuuteen ja yhteiseen systeemisen ajattelun prosessiin. (Ks. Sandelin-Benkö & Metsämuuronen 2006, 380.) Nämä tutkimustemme systeemiset ympäristöt vaihtelevat oppijoiden iän mukaan.

8 PÄÄTÖKSENTEON JATKUMON OPPIMISYMPÄRISTÖT

Seuraavaksi avaamme päätöksenteon jatkumoa (kuvio 2) vaiheittain selostamalla ensin oppimisympäristöjämme vuorolla. Kuvaamme sitä, millaisiksi oppimisympäristömme ovat muotoutuneet, kun olemme tietoisesti pyrkinneet luomaan monipuolisen fyysisen, sosiaalisen, psyykkisen ja näistä muodostuvan systeemisen ympäristön. Lopuksi kokoamme päätöksenteon kehittymisestä taulukon (taulukko 1). Taulukossa esitämme lyhyen yhteenvedon siitä, miten valinta, vastuu, riski, erilaisuus ja dialogi voisivat kehittyä eri-ikäisten oppijoiden yrittäjyysvalmiuksien jatkumona.



Kuvio 2. Yrittäjyysvalmiuksien jatkumo perusasteelta aikuisuuteen (Haataja ym. 2008).

8.1 Perusopetuksen alaluokat (Freinet-pedagogiikan ideoita)

Pienten oppijoiden pitäisi voida kehittää yrittäjyysvalmiuksiaan sellaisessa vuorovaikutuksellisessa ympäristössä, jossa toiminta ja ajattelu yhdistyvät. Tämä on mahdollista luomalla oppilaiden omatoimisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia lisäävä vastuutyösystemi. Ympäristön uudelleen järjestäminen muuttaa luokan valtarakenteita ja luokan kommunikaatiota avoimempaan suuntaan. Vastuutyösystemin säännölliset valintatilanteet mahdollistavat harkinnan ja valinnan harjoittelun ja sitä kautta päätösten tekemisen opettelun.

Oma työni opettajana muuttui, kun ymmärsin, että oppilaiden tulisi saada perusopetuksen ensimmäiseltä luokalta lähtien osallistua ja vaikuttaa oppimisympäristönsä toiminnan muotoutumiseen oman valinnan, vastuunoton ja päätöksenteon harjoittelulla päivittäisissä koulupäivän tilanteissa. Lähdin rakentamaan luokkani systemiä pedagogisempaan suuntaan tavoitteenani toimia Freinet'n kasvatusnäkemystä seuraten (ks. Haataja 2009). Sen perustana on ajatus positiivisesta yksilöstä, jolla on luontainen kiinnostus kaiken tutkimiseen ja kokeilemiseen hapuillen (Freinet 1987; Freinet 2000; Starck 1996). Freinetkin salli lasten ”törmätä elämän poluilla osuviin esteisiin”, joista lapsi kokeilevan hapuilun avulla selviää. Yksi hänen keskeisistä ajatuksistaan oli myös se, että lapsi kehittää taitojaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Starck 1996, 20-21.) Tällaisesta toimintaympäristöstä olen kerännyt tutkimusaineiston havainnoimalla ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden työskentelyä vastuutyösystemissä. Tavoitteenani oli selvittää, miten yrittäjyyskasvatusta voidaan toteuttaa 7-8-vuotiaiden kanssa perusasteen alemmilla luokilla.

Fyysisessä oppimisympäristössä perusasteen alaluokilla opetellaan uusia asioita erilaisten työkalujen, toimintatapojen ja kielen avulla. Lasta tulee ohjata kokonaisvaltaiseen kielenkäyttöön ottamalla hänet mukaan keskustelemaan kaikista toimintaympäristöön liittyvistä tapahtumista. (Freinet 1987, 51-55.) Ympäristö sisältää vastuutöiden työskentelypaikat, vastuutyövärikoodilaput vastuuiden jakamiseen ja vastuuvihkot töiden raportointia varten. Fyysisen ympäristön rakentaminen alkaa aina yhteisellä vastuutöiden suunnittelulla. Suunnittelussa valitaan yhteiset vastuut ja päätetään alustavasti niiden työtehtävistä ja värikoodista. Vastuutöinä ovat olleet esimerkiksi seuraavat: naulakko-, päivämäärätaulu-, kukat ja open apu -, kynät ja roskat-, taulu- ja esitelmävastuutyö. Töiden jakamisen oppilaat hoitavat itsenäisesti ja sitä varten oppilaat valmistavat värikoodilaput piirtämällä niihin vastuutöiden mukaiset kuvat. Opettaja jakaa luokan oppilaat istumajärjestyksen mukaan neljään perusr ryhmään, joita hän muuttaa noin viiden viikon välein. Näiden perusr ryhmänsä sisällä oppilaat jakavat viikon alussa vastuutyöt värikoodilappujen avulla. Sopiva ryhmäkoko (4-5 oppilasta) takaa neuvottelumahdollisuuden ja hiljaisetkin oppilaat saavat paremmin äänensä kuuluviin. Fyysinen opiskeluympäristö pyritään rakentamaan siten, että seinille ja tauluille kootaan vastuutöissä tarvittavaa tietoa, jota oppilaiden tulee itse käyttää ja oppia havainnoimaan. Näin ympäristöön orientoituminen tapahtuu helpommin havainnointikyvyiltään erilaisilla oppilailla. Kun kaikki ryhmät ovat saaneet vastuutyöt valmiiksi, kertovat oppilaat omasta vastuuryhmänsä työstä tai havainnoista. Tällainen pieni arjen toiminta, jossa oppilas saa tehdä omia havaintoja ja jakaa niitä toiselle, ohjaa oppilaan omaa toimintaa.

Fyysisen ympäristön suunnittelukin pitää sisällään elementtejä **sosiaalisesta ympäristöstä**, sillä suunnittelu on oppilaiden ja opettajan keskustelua siitä, millaisia vastuutöitä luokkaan tarvitaan. Freinet-pedagogiikassa pyritään antamaan puheenvuoro lapselle enemmänkin valmentamalla ja sallimalla yksilöllinen sekä yhteistoiminnallinen oma-aloitteisuus (Freinet 1987, 180). Vastuutyötoiminta alkaa viikon ensimmäisellä tunnilla, jolloin kokoonnutaan miettimään tulevan viikon tapahtumia ja kootaan ne taululle muistiin. Sitten oppilaat siirtyvät perusr ryhmänsä ja ottavat edellisen viikon vastuutyölapun mukaansa. Ryhmän kokoontumispaikalla laput laitetaan keskelle ja odotetaan kunnes kaikki ovat saaneet miettiä omaa seuraavaa valintaansa. (Toisella luokalla ollessaan oppilaat pitävä mukanaan vastuutyövihkoa, josta he voivat tarkastella

mahdollisia vaihtoehtoja ennen omaa päätöstään.) Lappujen käyttö valintatilanteessa on tärkeää, sillä oman valinnan ääneen sanominen voi vaatia tuekseen konkreettisen vastuutyölapun, jota voi vaikka sormella näyttää.

Mikäli samaa tehtävää toivoo useampi, niin ryhmä itse opettelee ratkaisemaan ristiriidan ja tarvittaessa pyytää opettajaa avuksi. Tällaisista tilanteista käytetään törmäyttää-nimitystä eli opettaja pyrkii mahdollisimman paljon järjestämään luonnollisia tilanteita, joita oppilaat saavat opetella ratkaisemaan. Keltikangas-Järvisen (1985, 11) mukaan vastuuntunto rakentuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja lapsen kasvu omaksi itsekseen tapahtuu lapsen lähellä elävien avulla. Näitä pieniä valintoja ja päätösten tekemisiä tuleekin olla säännöllisesti, jotta oppilaat joutuvat sanoittamaan omaa ajatteluaan. Huomaamattaan he ohjaavat omaa toimintaansa. Vastuutyösystemissä on muun muassa itesääätelyyn ja roolin ottamiseen liittyviä toimintoja, joita sisältyy neurokognitiivisten opetusohjelmien kuntoutusosioihin (ks. Kyrö-Ämmälä 2007, 90-97).

Alakoulun ensimmäisellä luokalla **psykykseen oppimisympäristöön** kuuluu valintojen, oman mielipiteen esille tuomisen, vastuutöiden jakamisen ja yhteisten sopimisten lisäksi päätösten tekemisten opettelua töiden raportoinnissa. Raportointi on tarpeen, jotta työllistetään nopeasti vastuutyöstä selvinneet oppilaat. Kasvattajana meidän tulisi antaa tilaa lasten omalle yrittämiselle. Taito väistyä oikeaan aikaan taustalle, on yksi kasvattajien tärkeimpiä ohjauksen toimintatapoja. Freinet'n (1987) kokeileva hapuilu kehittää lapsen itseluottamusta ja sitä kautta omanarvon tuntoa. Siinä lapsi saa itse kokeilemalla, yrittämällä ja erehtymällä oppia eli itse päättää ja nähdä kuinka, hän selviytyy. Onko lapsella sitten mahdollisuutta koulussa opetella ottamaan riskejä tekemällä pieniä valintoja, joiden onnistuminen ei ole lainkaan varmaa? Eikö juuri päätösten tekemistä varten tarvita valintojen ja oman tahdon hallintaa? Uusikylä ja Atjonen (2007, 112; Uusikylä 2006, 20) kehottavat opettajia ohjaamaan oppilaita yhteissuunnitteluun jo alimmilta luokilta lähtien. Heidän mielestään vastuunkantamista aletaan opetella näin hiljalleen ja samalla opetellaan omien päätösten tekemistä ja sitä, että omilla päätöksillä on merkitystä. Reunanen (2000, 8) puhuu päätöksenteosta tahdonmuodostuksena. Hänen mukaansa tahdonmuodostus on harkintaa, joka tapahtuu ennen päätöksentekoa (vrt. kuvio 1 s. 10). Luokkatilanteisiin järjestetyt säännölliset valintatilanteet mahdollistavat harkinnan ja valinnan harjoittelun ja sitä kautta päätösten tekemisen opettelua. Tällaisilla usein toistuvilla arkitöiminnoilla on vaikutusta lapsen oman toiminnan ohjaamiselle. Mikäli lapselle luodaan mahdollisuudet osallistua omalle iälle sopivalla tavalla oman toimintansa ja oppimisensa ohjaamiseen, voidaan edistää lapsen itsearvostuksen ja itsekunnioituksen kehittymistä (Puolimatka 2001, 259).

Tärkeintä toiminnassa on, että valintaa lähdetään ohjaamaan systemaattisesti. Lisäksi tulee muistaa, että valintojen opettelu pienestä lähtien kasvattaa rohkeutta tehdä valintaa omien ajatusten ohjaamana. Ahon (1997) mukaan lapsille tulee antaa vastuuta ja valinnan mahdollisuuksia, jolloin mahdollistetaan itsenäisyyden harjoittaminen erilaisissa toimintatilanteissa sekä kotona että koulussa. Aho korostaa opettajan merkittävää roolia ilmapiiiriltään avoimen ja vuorovaikutukseen pyrkivän oppimisympäristön syntymiseksi. Opettaja kuuntelee lasta, eikä hän koe oppilaan kritiikkiä asioihin henkilökohtaisena loukkauksena, vaan hän pyrkii oman aseman korostamisen sijaan nostamaan esille vuorovaikutuksen tärkeyden, toisten tukemisen, erilaisuuden sietämisen ja ennen kaikkea lapsen kunnioittamisen.

Alaluokkien vastuutyösystemi rakentuu **systemiseksi ympäristöksi** sisältäen fyysisen (toiminnan puitteet), sosiaalisen ja psyykkisen ympäristön. Vastuutyöympäristöä rakennettaessa tavoitteena on ollut siirtyä oppikirjamaisesta opiskelusta enemmän tiedon hankintaprosesseja korostaviin menetelmiin ja edistää oppijan aktiivisuutta oman oppimisympäristönsä rakentamisessa ja kehittämisessä (vrt. POPS 2004). Oppijoilla tulee olla tietty määrä vapautta valita, sillä vastuuta ei synny ilman vapautta ja valintaa. Luokkatilassa jokaisella vastuuryhmällä on oma toimintapaikkansa. Vastuutyösystemi, joka toistuu tietyssä kohtaa lukujärjestystä vähintään kolme kertaa viikossa, muotoutuu rutiinomaiseksi vapautta, kokeiluja ja luovuutta sisältäväksi toiminnoksi. Vastuutyösystemissä tarkoituksena oli rakentaa yhdessä pysyvä, tiimimäinen työskentely-yhteisö, jossa oppilaat, ryhmässä työskennellessään, saivat tulla tietoiseksi itsestään yhteisön muilta jäseniltä saadun palautteen avulla. ”Toisten ihmisten asenteet ja käyttäytyminen ovat kuin peili, josta katsomalla yksilö saa käsityksen itsestään.” (Aho 1997, 58). Kasvatuksen tehtävänä on luoda edellytyksiä itsetietoisuuden kehittymiselle ja vastuuntunnon sekä oikeudentunnon heräämiselle (Värri 2000, 26). Tästä luokan erilaisista toiminnoista ja niissä vaikuttamisesta käytettiin aluksi vastuutyösystemi-käsitettä, joka lopulta muotoutui tutkimuksen käyttöön systeminen ympäristö -käsitteeksi (Haataja ym. 2008).

8.2 Perusopetuksen yläluokat (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004)

Perusopetuksen yläluokkien ympäristönä on musiikin oppimisympäristö, jonka järjesteleminen yrittäjyyspedagogiikan mukaiseksi toimintaympäristöksi on saanut alkunsa osallistuessani viimeisimpään valtakunnalliseen opetussuunnitelmatyöhön. Taustalla olivat osallistumiseni yrittäjyyskasvatushankkeisiin sekä huoleni siitä, että yksilö oikeuksineen katoaa runsaiden oppisisältöjen alle. (Ks. Hietanen 2009, 39-45.) Oppijalle on valtakunnallisissa ohjeissa kirjattu paljon oikeuksia muun muassa hänen henkilökohtaisten tarpeidensa mukaisesta ohjauksesta lähtien (VNA 2001 2 luku, 4§). Ongelmakseni muodostui, miten pystyisin huomioimaan normissa mainittuja yksilöllisiä oikeuksia suurissa, taidoiltaan hyvinkin heterogeenisten oppijoiden musiikkiryhmissä?

Opetussuunnitelmauudistuksen aikaan korostettiin yrittäjyyskasvatuksen toteuttamista jokaisessa oppiaineessa sen luonteenomaisella tavalla. Perusasteen musiikin opetuksen tehtävänä on auttaa yksilöä löytämään musiikilliset kiinnostuksen kohteensa, antaa hänelle musiikillisen ilmaisen välineitä ja tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuunsa. Yläluokkien musiikin opiskelu on osa kokonaisuutta, joka alkaa viidennestä vuosiluokasta. Sisällöissä ja tavoitteissa korostetaan alaluokkien tavoin oppijan musiikillisten ideoiden ja taitojen kehittymistä. Arviointi tapahtuu päättöarvioinnin kriteerien osa-alueiden pohjalta, joissa painotetaan monipuolisesti oppijan yhteismusisointitaitoja. (POPS 2004, 230-232.)

Yrittäjyyskasvatushankkeissa olin kokenut yrittäjyyden liittämisen musiikinopetukseen olevan melko väkinäistä ja toteutuvan lähinnä vain normaalista opetuksesta poikkeavien, projektiluonteisten sisältöjen avulla. Luin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 läpi ”yrittäjyyden silmin”, jolloin löysin yrittäjälle tarpeellisten ominaisuuksien, niin sanottujen yrittäjyysvalmiuksien käsitteitä useista kohdista aihekokonaisuuden osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys lisäksi. Valitsin

oppijoiden tarkasteltavaksi sellaisia yrittäjyysvalmiuksia, jotka selkeästi löytyvät myös opetussuunnitelmatekstistä. Valitut valmiudet ovat aloitekyky, sitoutuminen, pitkäjänteisyys, luovuus, riskin ottaminen, epävarmuuden sietäminen, virheistä oppiminen, muutoksen sietäminen, vastuun ottaminen, ongelmanratkaisutaito, yhteistyökyky, tavoitteellisuus ja itseluottamus. (POPS 2004, 12, 16–17; Suomen Yrittäjät ry; VNA 2001, 2 luku, 2§, 4§.)

Olen kerännyt tutkimusaineistoni pääsääntöisesti yhden lukuvuoden aikana omilta musiikkitunneiltani seitsemännen luokan oppilasryhmän ja kahdeksannen luokan musiikin valinnaisryhmän työskentelemisestä ja opiskelemisesta. Tutkittavat ryhmät valittiin satunnaisesti. Koulumme muutkin rinnakkaisryhmät opiskelivat samalla tavalla, mutta ainoastaan valittujen ryhmien työskentelemistä ja oppimista tutkittiin.

Fyysisen oppimisympäristön järjestämisessä luonnollisina asioina huomioidaan musiikkiluokan välineistön asianmukaisuus ja ympäristön turvallisuus (ks. PLK 2008). Kun musiikin sisältöjen lisäksi paneudutaan oppijan itsetuntemuksen vahvistumiseen, täytyy ympäristöön lisätä informaatiota oppijan oppimis- ja kasvuprosessin tueksi. Oppijan osallistuminen oman oppimispolkunsa päätöksentekoon taito- ja taideaineessa, jossa tukena ei ole oppikirjojen selkeitä kokonaisuuksia, edellyttää opettajalta saatavaa sisältöjen ja tavoitteiden mukaista tietoa. Oppijalla on suunnitteluvaiheessa oltava tietoa oppiaineen yleisten sisältöjen ja tavoitteiden lisäksi opiskelemiseensa käytössä olevasta ajasta sekä kunkin opintokokonaisuuden arvioinnista. Näin opettajan tehtäväksi selkiytyy opetussuunnitelmaan kirjatun oppiaineen sisällön muokkaaminen ja erilaisten ohjeiden näkyväksi tekeminen. Suunnittelemassani musiikin oppimisympäristössä olen visualisoinut näkyviin muun muassa eri instrumentteihin ja laulamiseen laatimani taitovaiheet.

Päätöksen tekemiseen liittyy sekä tieto aiheesta, josta päätös pitää tehdä, että päätöksen tekemiseen johtava toiminta. Tämän vuoksi musiikkiin liittyvän tiedon lisäksi luokassa on näkyvissä kuvauksia niin yrittäjyysvalmiuksista (yksilöllinen toiminta) kuin vuorovaikutustaidoistakin (yhteisöllinen toiminta). Sen lisäksi, että oppija tarkkailee yrittäjyysvalmiuksiaan yksilöllisissä ja yhteisöllisissä päätöksentekotilanteissa, hän toimii koko ajan yrittäjämäisesti suunnitellessaan, toteuttaessaan, seurattessaan ja arvioidessaan omaa musiikin oppimisen prosessiaan.

Yläluokilla **oppimisympäristön sosiaalinen näkökulma** korostuu oppijan vahvistaessa alaluokilla oppimaansa tapaa tuoda omia ideoitaan musisoivan ryhmän kokeiltavaksi. Oppijoiden henkilökohtaisesti harjoittelemat taidot saavat käytännön toteutuksensa ideoitaessa, neuvoteltaessa ja musisoitaessa yhdessä, sovitulla voimakkuudella, tyylillä ja nopeudella. Oppijalla on oikeus saada kasvaa sekä yhteiskuntaa rakentavaksi että sitä kriittisesti arvioivaksi ja uudistavaksi kansalaiseksi (VNA 2001 2 luku 2-3§). Näitä kumpaakin lähestymistapaa hän voi harjoitella muun muassa musiikkitunnilla neuvotellessaan oppilaskavereidensa kanssa sävellysten esittämiseen liittyvistä tekijöistä. Jokainen yhteinen musisointihetki sisältää useita päätöksentekotilanteita, joissa toisen kunnioittaminen ja erilaisuuden hyväksyminen sekä halu kokeilla luovasti ja ennakoluulottomasti erilaisia vaihtoehtoja muodostavat oppijoille sosiaalisesti turvallisen toimintaympäristön.

Opettaja ohjaa oppijoita valitsemaan musisoitavia sävellyksiä ja kannustaa heitä neuvottelemaan yhdessä erilaisista esittämiseen liittyvistä ideoista (ks. Hietanen 2009, 52). Opettajan tehtävänä on suhtautua jokaiseen oppijaan tasa-arvoisesti ja myönteisesti.

Hänen tehtävänä on kuunnella oppijan ajatuksia ja ymmärtää oppijan ajattelutapaa, mutta hänen ei tarvitse hyväksyä kaikkia oppijan näkemyksiä. Dialogissa oppijan kanssa opettajan tehtävänä on ohjata oppijaa oikeaan oman käsityksensä mukaisesti. Hän ei kuitenkaan saa yrittää sopeuttaa oppijaa omaan näkemykseensä, jos tämä ei koe opettajan käsityksiä itselleen sopivaksi. Opettajan on siksi pystyttävä tarpeen vaatiessa kyseenalaistamaan omat käsityksensä. (Pakkanen 2004, 241-243, 246-247; Värrö 2000, 147-148, 156-159.) Oppijan oman näkemyksen vahvistaminen on erityisen tärkeää siinä dialogissa, jota opettaja ja oppija käyvät kahdestaan keskustellessaan säännöllisesti oppijan edistymisestä instrumentaalisissa ja ryhmämusisoimisen taidoissa sekä neuvottelessaan oppijan tavoitteista ja toiminnasta jatkossa.

Oppimisympäristön psyykkinen osa-alue korostuu, kun jokainen oppija valitsee tarjotuista vaihtoehdoista itseään kiinnostavia oppimistehtäviä, siis tekee päätöksiä itsenäisesti (ks. POPS 2004, 12; VNA 2001 2 luku). Näin jokainen oppija voi noudattaa omaa jo alaluokilla aloittamaansa oppimispolkua, johon hän voi aina halutessaan tehdä muutoksia. Osa tehtävistä on kaikille yhteisiä. Etukäteen tiedotettavat arviointiperiaatteet antavat oppijalle mahdollisuuden päättää, kuinka hyvään tulokseen hän pyrkii tehtävässä.

Kahdeksannen ja yhdeksannen luokan musiikin oppimäärä on valinnainen kokonaisuus, joka on määritelty alueellisessa opetussuunnitelmassa. Tässä kaikille yhteisen musiikin oppisisällön taitoja syventävässä opintokokonaisuudessa kukin oppija valitsee yhden tai useamman seitsemännellä luokalla valittavana olleista instrumenteista tai laulamisen. Oppijalla on jokaisella oppitunnilla ratkaistavanaan useita päätöksen tekemiseen liittyviä ongelmia. Ensin hän valitsee yhdessä käsiteltävään lauluun instrumentin. Seuraavaksi hän päättää kyseisen instrumentin taitovaiheen, jota hän tällä kerralla harjoittelee. Seuraava päätös liittyy siihen, harjoitteleeko hän koko laulua vai pelkästään valitsemaansa osaa siitä. Tämän jälkeen hän päättää, harjoitteleeko hän laulua omalla nopeudellaan vai samalla nopeudella muiden kanssa eli itsenäisesti vai yhteisesti muiden kanssa. Jos hän päätyy osallistumaan yhteismusisointiin, hänen seuraavat päätöksentekotilanteensa ratkeavat neuvottelemalla toisten musisoijien kanssa. Yksilötasolla oppija päättää vielä jokaisen oppitunnin lopussa, mitä yksityiskohtia työskentelemisestään hän kirjaa muistiin vihkoonsa.

Yksittäisen instrumentin valintatilanteissa vaikuttaa vahvasti muun muassa oppijan viireystila. Viireystila puolestaan voi vaihdella esimerkiksi oppijan lähtötilanteen johdosta, sillä jokainen yksilö tulee yhteiseen oppimisympäristöön erilaisista tilanteista ja olosuhteista. Tästä seuraa, että jokainen oppija on oppimistilanteessa eri tavoin läsnä (Viskari 2004, 142). Samakin oppija voi toimia täysin eri tavoin eri päivinä (Hietanen 2009, 49). Erilaisten olotilojen vuoksi oppijalla pitäisi toisinaan esimerkiksi uusien taitojen parissa pinnisteltynään olla mahdollisuus vetäytyä hetkeksi tuttuun ja turvalliseen toimintaan, jopa tarkkailijan rooliin, jotta hän saisi voimia kokeilla näitä taitoja uudelleen tai eri tavoin (Ziehe 1991, 133-134). Oppija tarvitsee kehittyäkseen sekä edistymisen tuomaa onnistumisen tunnetta että tilaa myös taantumille (Kyrö 1998, 126; Peltonen 2004, 116). Kun opettaja antaa jokaiselle oppijalle oikeuden olla omassa taitovaiheessaan ja edistyä omalla nopeudellaan, hän vahvistaa oppijan oikeutta kasvaa omaksi itseksensä. Oppija orientoituu jokaiseen uuteen tehtävään oman valintansa mukaisesti joko tarkkailemalla ja havainnoimalla toisten toimintaa, vahvistamalla jo oppimiaan taitoja tai kokeilemalla uusia taitoja. Hän vahvistaa toimintansa tiedostamista kirjaamalla muistiin eri orientaatioissa käyttämiään yrittäjyysvalmiuksia.

Musiikin oppimisympäristössä opettajan tekemät järjestelyt mahdollistavat jokaisen **oppijan osallistumisen systeemiin**, jossa oppijat ratkovat musiikillisesta perustoiminnasta, kappaleen musisoimisesta, muodostuvia ongelmia. Jokaisen oppijan henkilökohtaisena tavoitteena on edistyä valitsemassaan instrumentissa sekä yksilöllisissä taidoissaan, että yhteismusisoimisen taidoissaan. Oppijat liikkuvat luokkatilassa vapaasti musisointihalunsa mukaisesti, kuitenkin toisia oppijoita kunnioittaen, esimerkiksi odottaessaan vuoroaan soittimeen. Oppijalähtöisyys edellyttää opettajalta oppimistilanteen suunnittelemista välttämiseksi ja joustavaksi, jotta eri tilanteissa on mahdollista käsitellä oppijoiden toimesta ja tarpeista aiheutuvat yhtäkkiset muutokset (Kyrö 2008, 152; Turpeenniemi 2008, 224; Välijärvi 2005, 107-108). Opettaja ohjaa oppijoita käyttämään sekä kirjallisia ohjeita, kavereilta ja opettajalta saatavissa olevaa tietoa että luokan välineistöä hyödykseen, jotta hän voi tehdä päätöksiä ja edistyä asettamiensa musiikillisten tavoitteiden suuntaisesti.

Musiikillisen yhteisön psyykinen ja sosiaalinen turvallisuus sekä sen jäsenten antama palaute pienestäkin yrittämisestä ja onnistumisesta ovat merkittävä kannustin jokaisen eri tavoin ja eri nopeudella oppivan yksilön yrittämiselle. Jokaisella musiikkitunnilla aina uudelleen rakentuvassa systeemissä oppija osallistuu monenlaiseen toimintaan ja päätöksentekoon vaihtelevissa ryhmissä, jolloin hän vahvistaa erilaisia yrittäjyysvalmiuksiaan. Yrittäjyysvalmiuksiensa tiedostaminen ja kehittäminen spontaanisti vaihtuvissa musiikin opiskelun tilanteissa ja yhteisöissä auttavat oppijaa havaitsemaan omaa tapaansa toimia ja oppia erilaisia asioita sovellettavaksi muissa elämäntilanteissa.

8.3 Ammatillinen toinen aste (Oppiminen pienessä yrityksessä)

Ammatillisella toisella asteella yrittäjyys on luontaista. Noin 60 % yrittäjistä on ammatillisen koulutuksen saaneita (Suomen Yrittäjät 2006) kuten kampaajia, kirjanpitäjiä, rakennusalan yrittäjiä, sähköasentajia ja kauppiaita. Kaikkiin ammatillisen toisen asteen tutkintoihin liittyy yrittäjyys, jonka tarkoituksena on saada valmiudet itsenäiseen ammatinharjoittamiseen ja yrittäjämäiseen toimintaan. Yrittäjyysopinnot keskittyvät usein liiketoimintasuunnitelmaan ja laskentaan, vaikka yrittäjä päivittäisessä toiminnassaan tarvitsee päätöksentekoon, verkostojen luomiseen ja yhteistoimintaan liittyvää osaamista. Tässä ammatilliseen toiseen asteeseen liittyvä tutkimus kohdistuu opiskelijoiden pieneen kioskimuotoiseen liiketoimintaan. Oppimisympäristössä oppiminen tapahtuu siinä ympäristössä, jossa saavutettua osaamista käytetään. Opiskelijat harjoittavat pienimuotoista yritystoimintaa. Tällaisessa ympäristössä he jakavat ja kehittävät yhteistä ja yksilöllistä tietoa. He saavat valtaa tehdä toimintaa koskevia päätöksiä, joihin liittyy riski. Päätöksistä opiskelijat kantavat vastuun. Opiskelijat hoitavat kioskia yrittäjinä ja saavat yrityksen tuottaman tuloksen itselleen. Opettajan tehtävänä on toimia liiketoiminnan ohjaajana, valmentajana ja yrittäjyysvalmiuksien tukijana. Oppiminen lähtee siitä, mitä oppijat jo tietävät, ovat sisäistäneet ja ymmärtäneet – ei siitä, mitä opettaja tietää (Gibb 1997, 15). Toimintaa ja opiskelijoiden vuorovaikutusta seuraamalla selvitan niitä vuorovaikutukseen, päätöksentekoon ja toimintaan liittyviä taitoja, jotka opiskelijoille kehittyivät lukuvuoden aikana. Tämän kehittävän tapaustutkimuksen kysymyksinä ovat, miten ja mitä yrittäjyysvalmiuksia opiskelijoille syntyy ja mikä on opettajan rooli tässä toiminnassa.

Fyysisessä oppimisympäristössä jäljitellään aidon yrittäjän toimintaa. Yrittäjä hankkii useista eri lähteistä tietoa päätöksenteon tueksi arjen liiketoiminnassa. Yrittäjä on tehokas oppija ja hän oppii kaikkialta: asiakkailta, kilpailijoilta, työntekijöiltä. Yrittäjä oppii kokemuksesta ja tekemällä (Smilor 1997, 344). Sarasvathyn (2007) mukaan yrittäjä kehittää toimintaansa aikaisemman tiedon avulla (kuka olen, mitä tiedän ja mistä tiedän) siihen, mitä hän aikoo tehdä, mistä hankkii tarvittavan tiedon ja kenen kanssa olla vuorovaikutuksessa toiminnan suunnittelussa. Ammatillisella toisella asteella fyysisen ympäristön tulisi olla sellainen, että se kannustaa tiedon hankintaan, jakamiseen ja johtamiseen. Ympäristön tulisi luoda yrittäjämäinen ilmapiiri verkostojen luomiseen sekä puitteet harjoitella mahdollisimman aitoa yritystoimintaa. Lapin ammattiopiston yrittäjyyskoulun tiloissa, joissa toimi opiskelijoiden osuuskunta (yritys, jonka toiminnasta vastaavat opiskelijat), voivat opiskelijat harjoittaa alalleen sopivaa pienimuotoista yritystoimintaa. Tilassa ei ollut perinteisiä pulpetteja, vaan neuvotteluun sopivia tuoliryhmiä pöytineen sekä työpisteitä itsenäiseen tai pienryhmässä tapahtuvaan tiedonhakuun ja työskentelyyn.

Opiskelijat voivat suorittaa halutessaan eri aineiden opintoja yritystoimintaan soveltaen. He saavat valtaa tehdä toimintaa koskevia päätöksiä, joihin liittyy oikeaan yritystoimintaan liittyvä riski. Tämä edellyttää kuitenkin, että oppijat luopuvat perinteisen opetuksen luomasta turvallisuudesta ja hyväksyvät epävarmuuden ilmapiirin (Pittaway & Cope 2007, 213). Koska yritystoiminta on pientä, taloudellinen riskikin on pieni, mutta kuitenkin todellinen. Riskin oppimisen kannalta merkityksellistä näyttäisi olevan epäonnistumisen pelon vähentäminen (Kyrö 2006, 105), jota opitaan juuri näissä yritystoimintaan liittyvissä päätöksentekotilanteissa. Oppiminen on prosessi, jossa tehdyt päätökset vaikuttavat aina seuraaviin, uusiin toimenpiteisiin yritystoiminnassa. Opettajan tehtävänä on toimia ohjaajana, valmentajana ja yrittäjyysvalmiuksien tukijana. Opettajat konsultoivat opiskelijoita tarvittavan tiedon hankkimisessa, kukin oman substanssiosaamisensa mukaisesti.

Pienessä yrityksessä toimimisen ideana ja tavoitteena on soveltaa kaikille aloille yrittäjyyden ominaispiirteet sekä opiskelijoiden asenteet ja mielenkiinnon kohteet huomioiden. Se tukee yhteistoiminnallista oppimista sekä opiskelijoiden vapautta ja vastuuta tehdä päätöksiä yhdessä. Poikelan (2006, 25) mukaan yhteisen työn kontekstissa vaiheet ovat kokemuksen vaihto, kollektiivinen reflektointi, käsitteellisen tiedon organisointi ja yhteinen tekemällä oppiminen, jolloin uuden tiedon luominen voidaan havaita juuri siinä, että se ei ole enää palautettavissa kenenkään yksittäisen ryhmän jäsenen kokemukseen tai mielipiteeseen.

Toiminnan ja -oppimisen ominaispiirteitä opiskelijoiden muodostamassa **sosiaalisessa ympäristössä kuvaa** se, että ryhmällä on yhteiset oppimistavoitteet. Yksilöt jakavat hiljaista tietoa ja kunkin yksilön hankkimaa tietoa. Ryhmä sitoutuu yhteiseen oppimisen prosessiin. Vaikka opiskelijat suorittavat opintojaan perinteisesti yksilöinä, on yrittäjyysvalmiuksien muodostumisen kannalta tärkeää kyetä asettamaan yhteisiä tavoitteita. Ryhmässä vallitsee keskinäinen luottamus ja riippuvuus. Ryhmä käyttää jäsentensä yksilöllistä osaamista hyödykseen. Opettaja tukee ryhmän jäseniä erilaisuuden ymmärtämisessä. Ryhmän jäsenet arvioivat saavutettua osaamistaan yhdessä ja kehittävät sitä edelleen. Arviointiin voivat osallistua lisäksi esimerkiksi yrityksen asiakkaat. Ryhmässä on dialoginen toimintatapa, kollektiivista ajattelua ja yhdessä tekemistä, jolloin tiedot ja taidot saavat yhä syvempiä merkityksiä. Yhteinen ymmärrys on kaiken tekemisen

perusta. Ryhmässä edistetään innovatiivisuutta. Opettajan tehtävänä on pyrkiä luomaan luovuutta tukeva ilmapiiri ja toimintaympäristö. (vrt. Leinonen & Partanen & Palviainen 2002.)

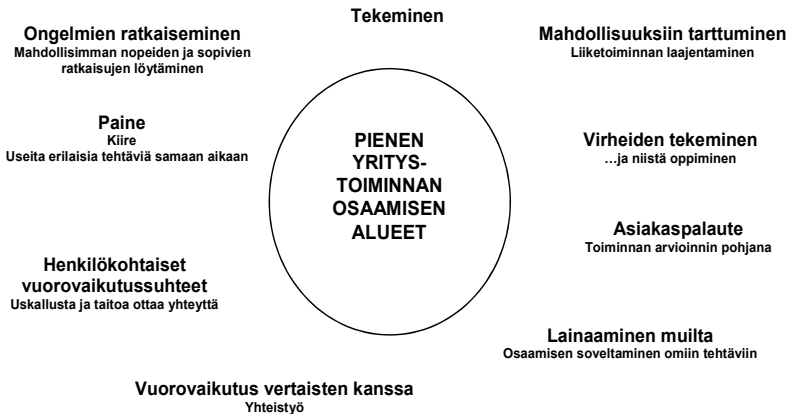
Liiketoiminnan hoitamisessa tarvittava tieto muodostuu yksilöiden tiedon ja asenteiden yhteensovittamisesta päätöksenteossa. Suurin haaste yritykselle on ymmärtää miten ulkoinen ympäristö muuttuu, mitä se tarkoittaa ja miten organisaatio voi vastata tähän muutokseen. Tiedon tulvassa yrityksen pitää kyetä valitsemaan, tarkastelemaan, muokkaamaan ja keskittämään tarvittavaa ulkopuolelta tulevaa tietoa. Yrityksen pitää kyetä keskittymään realistisiin ongelmiin. Yritystoiminnan ulkopuolelta tulevat signaalit voivat olla vaikeita erottaa, vaikeita analysoida tai eivät ilmennä todellista muutosta. Siksi yrityksellä pitää olla selvä päämäärä ja tapa toimia. Muutokset, tapahtumat ja trendit ympäristössä muodostavat signaaleja ja viestejä, joiden avulla yritys tarttuu uusiin tilanteisiin. (Kuokkanen 2004, 30.)

Yritystoiminnassa tarvittavien taitojen oppimisessa on aina yhteys tietoon – toimintaan taas sisältyy sisäisiä taitoja (Gibb 1997). **Psyykkisessä ympäristössä** opiskelijoiden pitää kyetä valitsemaan ja neuvottelemaan ulkopuolelta tulevasta informaatiovirrasta sekä omista taidoistaan ja tiedoistaan muiden kanssa löytääkseen toiminnan kannalta tarkoituksenmukaisimman tiedon ja osaamisen. Informaation lähde voi olla ryhmän mielestä käyttökelpoinen ja suosittelava, henkilökohtaisiin suhteisiin perustuva, eikä sen välttämättä tarvitse olla virallinen tiedonlähde (Kuokkanen 2004, 40). Näin ollen ryhmän sisällä tarvitaan optimistista asennetta, jotta havaituilla tiedonlähteillä ja yritystoiminnan mahdollisuuksilla olisi merkitystä (Seligman 1992, 57, 197). Opiskelijoiden tulee hyväksyä toisensa, kyetä kuuntelemaan erilaisia mielipiteitä sekä osata neuvotella tiedon avulla suunnatusta toiminnasta. Näin voidaan opetella ja oppia tiedon johtamista.

Ammatillisella toisella asteella pienessä yrityksessä oppimisen perustana on **systeeminen ympäristö**, joka jäljittelee aitoa yritystä. Yrittäjyyden oppimisen muotoina on oppia yrittäjyydestä, oppia yrittämistä varten ja oppia yrittämisen käytäntöjä (Gibb 2002). Yrittäjyyttä varten (taitoja) voidaan oppia tekemällä. Yrittämisen käytäntöjä opitaan simuloimalla yrittäjän toimintaa ja oppimista. (Pittaway & Cope 2007, Gibb 2002.) Kun rakennetaan ammatillisen oppilaitoksen systeemistä oppimisympäristöä, tarvitaan kaikkia näitä muotoja. Opettajan tehtävänä on ymmärtää yrittäjyysvalmiuksien luomisen kokonaisuus sekä prosessi, jossa valmiuksia syntyy. Hänellä tulee olla kyky nähdä oppiva yhteisö aktiivisena osana toimintaympäristöä. Systeemisyyden ymmärtäminen on kykyä ymmärtää asiayhteyksiä ja omia vaikutusmahdollisuuksia, esimerkiksi koulun rakenteiden ja niiden muutosmahdollisuuksien havaitsemista. (Leinonen & Partanen & Palviainen 2002, 174.) Systeemisessä ympäristössä siis pyritään siihen, että oppijat näkevät kokonaisuuksia ja niiden muotoutumiseen liittyviä tekijöitä – eivät vain päivittäiseen toimintaan liittyvien, lyhytkantoisten ratkaisujen tekemistä. Oppimistapahtumassa ennakoidaan virheitä ja vastaantulevia ongelmia, eikä pelkästään pyritä tukahduttamaan niitä, vaan arvioidaan kriittisesti koko ajattelu- ja toimintamalleja. Tämä vaatii sekä opiskelijoilta, että valmentajalta malttia odottaa toimenpiteiden ja päätösten vaikutuksia ja tuloksia. (Leinonen & Partanen & Palviainen 2002, 175.)

Systeemisessä ympäristössä voidaan soveltaa Gibb:n mallin mukaista ”oppimista pienessä yrityksessä” (kuvio 3). Mallin taustalla ovat yrittäjän toiminnassaan käyttämät verkostot, joista hän oppii. Yrittäjän käyttämät verkostot oppivat puolestaan yrittäjän

toiminnasta. Yrittäjä kehittää ja käyttää hyväkseen verkostoja välttääkseen riskejä, oppiakseen ja kehittääkseen liiketoimintaa. (Gibb 1997.) Mallia on sovellettu ammatilliselle toiselle asteelle, jotta verkostot ovat todellisia sekä esimerkkejä kuvaamaan yhteistyötä ja oppimista verkostoissa.



Kuvio 3. Oppiminen pienessä yrityksessä (Gibb 1997 mukaillen).

Yrittäjyyden oppimisessa kukin opiskelija osallistuu yritystoimintaan ja sen avulla tapahtuvan oppimisensa suunnitteluun. Opiskelijoilla on vapaus ja vastuu toiminnasta siten, että saadaan aikaan opetussuunnitelman mukaista oppimista. Perinteisen luokkamuotoisen oppimisprosessin lisäksi ja tueksi eri aineiden oppimista voi tapahtua pienessä yrityksessä samanaikaisesti. Yrittäjyysvalmiuksien kehittämisessä hyväksytään virheiden tekeminen ja erehtyminen. Mitä kokeneempi ja vanhempi oppija on, sitä turvallisempaa hänelle on virheistä oppiminen, koska usein iän myötä virheiden myöntämisessä tarvittava itsetunto kasvaa.

8.4 Aikuiskasvatus (Teatterilähtöinen pedagogiikka, draama ja aktivoivat oppimismenetelmät)

Aikuiskasvatuksessa, joka tässä artikkelissa tarkoittaa työelämää ja aikuiskoulutusta, lähestyn yrittäjyyskasvatusta teatterilähtöisen pedagogiikan lähtökohdista (ks. Korhonen 2005, 6). Ajatteluni ja käsitykseni yrittäjyyskasvatuksesta ovat kehittyneet, laajentuneet ja syventyneet työskennellessäni Lapin yliopistossa opettajien täydennyskoulutuksen parissa, vuodesta 1997 lähtien. Suunnitellessani opettajille täydennyskoulutusta en itsekään uskonut käsityksiini yrittäjyyskasvatuksesta enkä uskaltanut tuoda niitä esiin. Koulutuksen kentällä oli paljon yrittämistä ja vähemmän onnistumista. Kenttä ei ollut valmis vastaanottamaan koulutusta tai rahoittajat tukemaan yliopistollista yrittäjyyskasvatustoimintaa. Usko yrittäjyyteen omassa elämässä säilyi. Ilmassa oli enemminkin asiaankuulumatonta kilpailua kuin halua ja tahtoa edistää yrittäjyyttä, mahdollistamalla päämäärätietoinen yrittäjyyskasvatuksen sisäistäminen oppimiseen,

opetukseen, kolmannen sektorin tekemään kouluyhteistyöhön ja laajemmin työelämään, läpileikkaavana toimintana.

Samana syksynä, kun olin aloittanut työni Lapin yliopistossa, sain suunnitellakseni täydennyskoulutusta yhdessä Teatterikorkeakoulun suunnittelijoiden kanssa. Suunnittelusta Kulttuurikuraattorikoulutuksesta alkoi oppivuoteni draaman parissa. Olen saanut toisenlaisen tavan ajatella ja syventää pedagogista osaamistani, käyttää luovuuttani ja olla oppimisen tiellä - yrittämässä. Teatterilähtöinen pedagogiikka on tuonut toisenlaista näkemystä siihen, mitä ajattelen yrittäjyyskasvatuksesta ja uskoa siihen, miten draamaa voidaan käyttää yrittäjyysvalmiuksien oppimisessa ja herättämisessä. Tätä kirjoittaessani mietin seuraavia kysymyksiä: Mikä on draaman käytettävyys aikuiskasvatuksessa? Mitä draama tuo tai antaa esimerkiksi opetus- ja oppimismenetelmiin ja työelämään? Miten herättelemme eri oppijoiden yrittäjyysvalmiudet käyttöön, kasvatuksessa ja yrittäjyudessa? Tutkimuksessani lähestyn yrittäjyysvalmiuksia teatterilähtöisen pedagogiikan lähtökohdista ja ajattelutavoista.

Aikuiskasvatuksen ja työelämän aktivoiva **fyysinen oppimis-, opiskelu- ja toimintaympäristö** ruokkii luovuutta sekä antaa tilaa ajattelulle, mielen tilalle. Työn tekemisen tulisi joustaa tekijän ja tehtävän mukaan. Ryhmissä sovitut tehtävät ja tavoitteet sitouttavat tekijät tulosten saavuttamiseen ja toteuttamiseen. Saatu tuki parantaa tuloksia. Kouluttaminen, oppiminen ja työn tekeminen ovat vuorovaikutteisia, asiantuntijuutta kehittäviä oppijalähtöisiä prosesseja. Aikuiskasvatuksessa oppijoiden on tärkeää saada valita erilaisia oppimistiloja ja -ympäristöjä. Oppimista ei ole aina hyvä sitoa tiettyyn fyysiseen tilaan, eikä se saa rajoittaa luovuutta ja ihmisten keskinäistä vuorovaikutusta ja hyvää hankausta (ks. Korhonen 2005). Oppimistilaksi voidaan valita sellainen tila ja ympäristö, joka vie oppijoiden ajatukset pois kiireestä ja tietotekniikan ulottumattomiin sekä esimerkiksi draaman keinoin siirtää ajatukset opittavaan asiaan.

Oppimista tapahtuu kaikkialla, missä oppijat kohtaavat ja siellä, missä oppijoilla herää positiivisia tunteita oppimista kohtaan. Draaman käyttäminen oppimisen välineenä helpottaa näiden positiivisten tunteiden heräämistä ja mahdollistaa nämä positiiviset tunteet. Ajankäyttö olisi hyvä suunnitella niin, että oppijoilla on riittävästi aikaa oppimiselle. Oppimisajan tulee joustaa oppijan mukaan. Oppijan pitäisi voida valita aika oppimiselle ja sopia kollegoidensa kanssa, milloin on hyvä aika työskennellä ryhmänä ja milloin on aika työskennellä yksin. Tämä menetelmä soveltuu myös verkkotyöskentelemiseen, virtuaalioppimiseen. Tavoiteltavaa olisi, että oppijat voisivat muokata tilat oppimista edistäviksi, ryhmän näköisiksi käyttäen teatterilähtöisiä menetelmiä.

Aikuisten **sosiaalisessa oppimisympäristössä** oppimisen tavoitteet sovitaan oppijoiden kanssa. Oppijoiden pitää saada tuutorin tai mentorin apua oppimiseen silloin, kun he sitä tarvitsevat. Se, kuinka paljon ja kuinka usein oppija tarvitsee apua ja tukea, määräytyy oppijan osaamisen mukaan ja missä vaiheessa hän on oppimispolullaan (vrt. Grow 1991). Esimerkiksi oppija, joka on ensimmäisiä vuosia työtehtävissä tai vasta aloittanut opiskelunsa, tarvitsee erilaista tukea ja ohjausta oppimisen poluillaan, kuin kokenut oppija, jolla on jo elämäkokemuksen tuomaa osaamista ja hiljaista tietoa toisillekin jaettavaksi.

Heikkinen avaa teoksessaan draamankasvatuksen käsitettä ja liittää sen oppimiseen, taiteeseen ja tutkimukseen. ”Draaman maailmoissa käsittelemme jatkuvasti erilaisia tietoja tai käsityksiä ja merkityksiä eri ilmiöistä. Tavoitteena on

yhteistoiminnallisesti, toimimalla ajatellen, tutkia ja luoda merkityksiä. Sosiokulttuurisen oppimisteorioiden mukaan oppiminen tapahtuu ryhmässä ja sosiokognitiivisten oppimisteorioiden mukaan ryhmässä tekeminen auttaa yksiköllisiä oppimisprosesseja.” (Heikkinen 2002, 3.) Draama käsitteenä ja opetusmenetelmänä on ollut käytössä joitakin vuosia. Pedagoginen draama, teatterialaan liitettynä, ei ole kuitenkaan saanut sitä arvostusta ja merkitystä, mikä sille kuuluisi. Käsite saatetaan ymmärtää vieläkin suppeasti näyttämiseen liittyvänä ja vain harvoille kuuluvana osaamisen alueena, ei niinkään opettajan käyttämänä oppimismenetelmänä tai toimintatapana (työ)elämässä.

Teatterilähtöisten menetelmien käyttöalue on laaja ja niitä voi käyttää niin työelämän toiminnassa kuin oppimisessakin, jopa aikuiskoulutuksessa. Meille on luontevaa toimia huomaamattamme erilaisissa rooleissa vaihtelevien tilanteiden ja tehtävien mukaan. Kouluttajat ja asiantuntijat voivat hyödyntää ja käyttää toiminnallisia menetelmiä oppimisessa, esimerkiksi täydennyskoulutuksessa ja erilaisissa työyhteisön vuorovaikutustilanteissa. Korhonen (2005,5) kirjoittaa hyvästä hankauksesta, joka syntyy, kun joukko erilaisia ihmisiä ja eri ammateissa työskenteleviä ihmisiä opettelee yhdessä käyttämään teatterilähtöisiä menetelmiä tutkiakseen ympäröivää todellisuutta. Hyvä hankaus synnyttää oppimista, kun ihmisten ajatukset kohtaavat lähiopetusjaksojen aikana tasaveroisina toistensa ajatukset ja kouluttajan näkemykset ilman pyrkimystä yhteiseen konsensukseen tai oikeaan ratkaisuun. Hankaus jatkuu, kun opiskelijat kokeilevat oppimaansa käytännössä. Seuraavilla lähijaksoilla hankaukset ovat taas erilaisia. Erilaisuus toimii rikastuttajana. Termin hyvä hankaus rinnalla voisi puhua positiivisesta väittelystä (Haataja ym. 2008) tai tinkaamisesta.

Sosiaalisessa toimintaympäristössä on hyvä toimia erilaisissa tiimeissä ja verkostoissa asiantuntijuuden mukaan. Oppijoiden asiantuntijuudet ohjaavat tiimien muodostumista. Oppijat keskustelevat keskenään rooleistaan, vastuistaan ja tehtävistään sekä jakavat niitä keskenään. Yhdessä sovitut tehtävät ja tavoitteet sitouttavat tekijät tulosten saavuttamiseen ja toteuttamiseen. Oppijoiden on kunnioitettava toistensa asiantuntemusta, sillä on arvokasta saada käyttöönsä hiljaista tietoa. Ympäristön on tuettava oppimista. On tärkeää, että tiimien ja verkostojen aktivoitumisesta yhteistoimintaan huolehditaan.

Oppijoilla on taitoja käyttää tunteitaan tai ilmaista itseään. Miten käyttää vakavaa leikkillisyyttä (mm. Heikkinen, 2007, 8) oppimisessa? Oppimiseen ei kuulu ryppyotsaisuus. Oppiminen on leikkiä, kun oppijoilla on oppimisen nälkä. Draama ja teatterilähtöinen pedagogiikka antavat lisäarvoa tähän. Tämä on tulevaisuuden oppimisen haaste. Sosiaalisessa toimintaympäristössä on hyvä toimia erilaisissa ryhmissä ja tiimeissä asiantuntijuuden mukaan. Asiantuntijuus ohjaa tiimin muodostumista. Rooleista ja vastuista yhdessä sopiminen vahvistaa sitoutumista tavoitteeseen. Aikuiskoulutuksessa aiemmin opittuja sekä koulutuksen aikana tiedostettavia yrittäjäyysvalmiuksia voidaan käyttää asiantuntijuuden kehittämisessä ja toimittaessa työelämän erilaisissa verkostoissa.

Aikuiskasvatuksen **psyykkisessä oppimisympäristössä** oppijat keskustelevat rooleistaan, vastuistaan ja tehtävistään ja sopivat roolit, tehtävät sekä vastuut keskenään. Päätökset ovat yksilön tai ryhmän yhteisiä päätöksiä. Oppimisympäristön tulisi tukea, kannustaa ja aktivoida oppimista. Mentoreilla on erityinen tehtävä siirtää hiljaista tietoa, muiden oppijoiden ohella. Oppijoilla on vapaus valita, miten he saavuttavat päämääränsä. Yksilölliset tavat tehdä työtä hyväksytään. Itsearviointi ja palaute ovat tärkeitä. Jokaisella oppijalla on oikeus saada palautetta ja velvoite antaa palautetta. Teatterilähtöisen

menetelmin oppijat voivat harjoitella työrooleja tai esimerkiksi sitä, miten antaa ja saada palautetta. Yksilöllisyys on ryhmän positiivista energiaa. Arvioinnissa on pääosassa itsearviointi ja ryhmän antama palaute.

Aikuisten **turvallisessa ja toimivassa systeemissä** oppiminen on jatkuvaa ja siinä on mahdollisuus oppia uutta sekä käyttää luovuutta. Oppiminen on prosessi, ja on hyväksyttävää tehdä virheitä. Oppimisessa virheitä voidaan tehdä ”mokaamalla” tarkoituksellisesti, jotta opitaan. Toimiva systeemi luo turvallisuuden toiminnan jatkumisesta, jaksamisesta ja mahdollistaa yksilön oppimisen. Yhteisössä pitää osata tehdä päätöksiä ja antaa tilaa toisten päätöksille. Omista päätöksistä pitää ottaa vastuu, koska ne usein vaikuttavat koko yhteisöön ja laajemmaltikin. Valinta tapahtuu vaihtoehtojen kautta, mutta valintaa ohjaavat usein lait ja asetukset. Valinta ei siis enää ole sama asia kuin henkilökohtainen mieltymys. Tehtävä voidaan antaa, mutta keinot tavoitteeseen pääsemiseksi valitsee oppija itse. Virheiden tekemistä ja niihin suhtautumista voidaan harjoitella teatterilähtöisen pedagogiikan keinoin.

Epäonnistumisen sietämisen ja tunteiden hallinnan harjoittelu on tärkeää yksilön ja ryhmien oppimisen kannalta. Oppijoilla pitää olla oikeus tehdä virheitä, testata erilaisia toimintatapoja eri tilanteissa ja tehdä erilaisia päätöksiä. On hyvä tietää, että voi tehdä valintoja ja ymmärtää, että päätösten takana on mahdollisuuksia. Teatterilähtöisen pedagogiikan avulla ei ole pelkästään tarkoitus löytää oikeita ratkaisuja, vaan tarkoitus on mahdollistaa ja laajentaa oppijan oppimisprosessia. Oppiminen verkostoissa vaatii jatkuvuutta, mutta toisaalta tiimit muotoutuvat koko ajan. Oppijoiden pitää sitoutua toimiakseen rooleissaan ja toisaalta eri verkostoissa oppijoilla on erilaiset roolit. Oppijoilla voi olla monia rooleja samanaikaisesti. Roolit perustuvat tasa-arvoisuuteen ja niihin tulisi valikoitua asiantuntemuksen mukaan.

Kun yrittäjyyskasvatusta lähestytään yrittäjyysvalmiuksien jatkumona, tarvitaan ympäristö, joka mahdollistaa vapauden, valinnan ja vastuun ottamisen harjoittelun oppijalähtöisessä systeemissä ympäristössä. Päätösten tekemisen oppiminen tulee mahdollistaa lapsuudesta aikuisuuteen vuorovaikutteisessa oppimisympäristössä. Aikuiskasvatuksessa aiemmin opittuja sekä koulutuksen aikana tiedostettavia yrittäjyysvalmiuksia voidaan käyttää asiantuntijuuden kehittämisessä ja toimittaessa elämän erilaisissa verkostoissa esimerkiksi kolmannella sektorilla ja kouluyhteistyössä (ks. Nuori yritysosaaja Lapista-hankkeet 2005-2006.). Teatterilähtöisen pedagogiikan avulla rohkaistaan ja aktivoidaan oppijat hyödyntämään yrittäjyysvalmiuksiaan sekä opiskelemisessa, oppimisessa että työelämässä.

9 PÄÄTÖKSENTEON SYSTEEMINEN JATKUMO

Yrittäjyyskasvatus tulisi meidän mukaamme nähdä laajempaan kokonaisuuteen, joka suuntaan, riippuen siitä, missä kohtaa jatkumoa kasvattaja tai ohjaaja työskentelee. Eri opetussuunnitelmissa oppiaineiden oppiminen on yleensä ajateltu spiraalimaisena etenemisenä ikätason mukaisesti (esimerkiksi äidinkieli ja matematiikka). Sitä vastoin oppijan oman toimintansa sääntelyn taitojen etenemisestä (tietoa ajattelun ja päättelyn strategioiden ymmärtämisestä) syvenevänä jatkumona ei ole tietääksemme aiemmin tuotu esille. Yrittäjyyskasvatus mahdollistaa erilaisten yrittäjyysvalmiuksien kehittymisen. Päätöksenteon opettelu on yksi keskeisimmistä valmiuksista ihmisen elämässä ja sen

tarkastelu yhtenä yrittäjyyden jatkumon valmiutena lapsuudesta aikuisuuteen tapahtuu valintojen mahdollisuuden, vastuun, riskien, erilaisuuden ja dialogin avulla. Tätä päätöksenteon kehittymistä lapsuudesta aikuisuuteen havainnollistamme oheisessa taulukossa.

Taulukko 1. Päätöksenteon kehittyminen lapsuudesta aikuisuuteen (Haataja ym. 2009).

PÄÄTÖKSENTEKO SYSTEEMISENÄ JATKUMONA	PERUSOPETUKSEN ALALUOKAT	PERUSOPETUKSEN YLÄLUOKAT	AMMATILLINEN TOINEN ASTE	AIKUISKASVA TUS
valintojen mahdollisuus	konkreettisia ja tuttuja säännöllisissä arkitoiminnoissa	henkilökohtaisia ja vaihtelevia, oppiaineessa ja työskentelemisessä	yrittäjätoimintaan liittyviä ja myös ulkoa annettuja	asiantuntijuud en ohjaamia ja tilanteiden mahdollistami a
vastuu	tehtävistä ryhmässä	omasta ja toisten työskentelemisestä	yhteisestä yrittäjätoimitteluud ta	omasta arvokkaasta roolista toimittaessa verkostoissa
riski	epäonnistumisen kokemus	virheistä oppiminen	epävarmuuden sietäminen	tarkoituksellin en mokaaminen
erilaisuus	rohkeus omaan mielipiteeseen	oikeus olla minä ja yhtä arvokkaat mielipiteet	omat vahvuudet	
dialogi	ääneen ajatteleva	keskustelu ja kuunteleminen	neuvottelu	asiantuntijuud en (roolin) haltuun ottaminen luova väittely, hyvä hankaus

9.1 Valintojen mahdollisuudet

Perusasteen ensimmäisen luokan oppilas saa harjoitella viikoittain vastuutöiden valintaa oman perusryhmänsä kanssa. Tällaista valintaa ehditään harjoitella lukuvuoden aikana jopa 30 kertaa. Neuvottelutaito ei ole heti valmiina kaikilla, mutta säännölliset ja tutut valintatilanteet auttavat tämän taidon oppimisessa. Kun yhteiset luokan vastuut on valittu, jatketaan neuvottelua vielä omassa viikon vastuuryhmässä yhteisistä tehtävistä sopien. Opettajan ohjaamista tarvitaan, sillä törmäilyjä tapahtuu usein, joillakin oppijoilla alkuvaiheessa jopa päivittäin.

Yläluokilla perusopetuksen oppija käy läpi murrosikää, jolloin hänen oman minänsä etsiminen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa korostuu. Musiikin tavoitteissa ja sisällöissä oppijan oletetaan neljännen vuosiluokan loppuun mennessä oppineen esimerkiksi vastuullinen työskenteleminen musisoivan yhteisön jäsenenä. Yläluokilla oppijoille annetaan aiempaa enemmän haastetta lisäämällä päätöksentekotilanteita monentasoisten vaihtoehtojen muodossa. Itsetuntemusta lisää oppijan ohjaaminen tarkkailemaan musiikin oppimisprosessissa sekä musiikillisia valintojaan että käyttämiään

yrittäjyysvalmiuksia eri vireystiloissa ja tilanteissa. Tärkeää on opetella tekemään päätöksiä itsenäisesti ja yläluokille tyypillisten vaihtelevien ryhmien jäsenenä.

Ammatillisella toisella asteella vaihtoehtoja haetaan liiketoiminnan mukaan. Valittavana olevat vaihtoehdot eivät siis ole aina välttämättä valmiina, vaan niitä etsitään ja arvioidaan sen mukaan, millaisia ongelmia yrityksessä tulee eteen. Liiketoiminta on jatkuva, vaikutukseltaan pienempiä ja suurempia vaihtoehtoja päivittäisessä toiminnassa. Samoin päätöksiä näiden välillä tehdään yhdessä ja erikseen tilanteen mukaan.

Aikuskasvatuksessa valintojen mahdollisuudet ovat esillä arjen työssä ja oppijat tekevät valintoja. Siinä missä alakoulussa törmäytetään oppilaita niin aikuiset käyttävät asiantuntijuuttaan tuottaakseen, yksin ja yhdessä, vaihtoehtoja valinnoille ja päätösten tueksi. Oppijan asiantuntijuus ja tehtävä vaikuttavat valintoihin. Toiminnan taustalla vaikuttavat yhteisesti luodut pelisäännöt, odotukset, toiveet ja tavoitteet. Asiantuntijuus ja erilaiset tilanteet ohjaavat päätösten tekoa ja vaihtoehtojen valintaa.

9.2 Vastuu

Perusasteen alaluokilla vastuun oppiminen mahdollistuu luomalla tilanteita pienten arkitöimintöjen harjoittelulle. Alusta lähtien oppijat haluavat päästä kokeilemaan taitojaan omatoimisemmin ja opettelemaan itse ongelmien ratkaisua. Vastuuta opitaan omien tavaroiden huolehtimisen lisäksi luokan yhteisistä tavaroista ja tehtävistä huolehtimalla. Vastuutöitä tehdessään jokainen pääsee harjoittelemaan säännöllisesti toisten ystävällistä ja kohteliasta huomioimista sekä rohkeaa vastuunottoa oman mielipiteen esille tuomisessa. Yhteisessä töiden raportointituokiossa vastuulla on muistaa kerrottavat asiat ja esiintymisen opettelu sekä vaatia toisia seuraamaan omaa esitystään asiallisesti. Opettajan tehtävänä on seurata taustalla ja ohjata tarvittaessa.

Alaluokkien **musiikin oppimistilanteissa** on korostunut oppijan vastuullisuus musisoivan ryhmän jäsenenä toimimisesta. Yläluokilla vastuuta tarkastellaan laajemmin. Edistykseen instrumenttinsa taidoissa normaalikokoisessa, useimmiten kohtalaisen suuressa opiskeluryhmässä, oppijan on otettava vastuuta aiempaa itseohjautuvammin työskentelemisestään. Yläluokilla oppijalla on edelleen vastuu toisten oppijoiden työskentelemisestä, esimerkiksi oman instrumenttivuoron odottamisessa ja musisoimista sellaisella voimakkuudella, joka ei häiritse toisten musisoimista. Esimerkiksi itsenäisesti taitojaan harjoittavat kitaristit soittavat useimmiten vaimeaäänisiä akustisia kitaroita, mutta yhteismusisoinnissa voidaan soittaa myös sähkökitaraa. Vastuullinen oppija osallistuu aktiivisesti ideointiin ja neuvotteluihin musisoitavan laulun esitystyylistä ja -nopeudesta sekä muista yhdessä päätettävistä seikoista.

Ammatillisella toisella asteella vastuu päätöksestä voi olla koko ryhmällä, jolloin hän, jonka ehdotuksesta päätös on tehty, ennakoi ja esittää ehdottamansa päätöksen seuraukset. Pienemmissä päätöksentekotilanteissa yksilö on vastuussa, esimerkiksi sovitun tehtävän hoitamisesta. Jos esimerkiksi joku on lupautunut viemään tilityksen pankkiin ja ei ole tehtäväänsä tehnyt, voi seuraavan viikon tilaus jäädä tekemättä, koska tilillä ei ole tarpeeksi rahaa. Opiskelijat yhteisissä kokoontumisissaan arvioivat päätösten vaikutusta liiketoimintaan, esimerkiksi miten hoidetaan työvuorot, jotta myyntiä saadaan aikaan silloin, kun asiakkaat ovat liikkeellä. Vastuun kantaminen liittyy aina pienimuotoiseen taloudelliseen riskiin ja sen vaikutuksiin. Yksilön ottama vastuu tehtävästä voi vaikuttaa koko yrityksen toimintaan.

Aikuisen oppijan pitää ottaa vastuu päätöksistään ja olla tietoinen omasta roolistaan toimiessaan eri verkostoissa. Yksilön päätökset vaikuttavat ryhmään ja laajemminkin yhteisöön. Oppijat ovat yhtä arvokkaita riippumatta siitä, missä asemassa he toimivat. Kukin on asiantuntija omassa tehtävässään, ja sitä pitää kunnioittaa.

9.3 Riski

Vastuutyösystemi mahdollistaa monipuolisia tilanteita, jossa joudutaan kokemaan epäonnistumisia. Nuoremmilla oppijoilla riskien opettelu lähtee liikkeelle pienistä vastoinkäymisten sietämistilanteista. Uuden ryhmän kanssa töiden valinta ei aina onnistu ilman riitaa, jolloin yhdessä opetellaan ratkaisemaan tilanne. Joskus tarvitaan tunteiden purkamiselle oma rauhallinen paikka. Pienten törmäilyjen avulla opitaan, että tunteita ei kielletä, mutta niitä opetellaan ilmaisemaan loukkaamatta toisia. Esiintymiset aiheuttavat helposti pelkoa. Oman vastuuryhmän avulla pelkoa on helpompi hallita ja omia epäonnistumisia sietää.

Musiikin opiskelemisen tilanteet sisältävät luonnostaan riskin ottamisen elementin, sillä jatkuvasti vaihtuvat, useimmiten ensin oudot laulut asettavat kohtalaisenkin hyvin opituille taidoille aina uuden haasteen. Oppija voi osallistua musisointiin vahvistamalla jo oppimiaan taitoja, mutta oppiakseen uusia taitovaiheita hänen täytyy uskaltaa ottaa riski siitä, että ei ehkä osaa uutta asiaa lainkaan tai tekee siinä ensin virheitä. Uusia taitoja voi oppia vain virheiden kautta. Taidon todellinen oppiminen edellyttää runsaasti toistoja. Virheiden sietämistä ja niiden kautta oppimista oppija voi harjoitella etenemällä taitovaiheissa itselleen helpoimmista vaiheista lähtien ja vahvistamalla kutakin vaihetta runsaasti ennen siirtymistään seuraavaan vaiheeseen. Opettajan tehtävänä on puuttua virheeseen vasta silloin, kun se toistuu oppijalla jatkuvasti samanlaisena. Muulloin sekä opettajan että vertaisoppijoiden tehtävänä on kannustaa virheen tehnyttä kokeilussaan ja yrittää innostaa häntä harjoittelemaan enemmän.

Riski **ammattillisella toisella asteella** liittyy päätöksiin liiketoiminnassa. Millaisia tuotteita pitää olla myynnissä, miten paljon ja milloin? Olenko varma, että lupaamani tehtävä tulee suoritettua, huolimatta vastaan tulevista esteistä? Vaikutukset tehtävän suorittamisesta koskevat kuitenkin aina koko ryhmää ja yhteistä tulosta. Uskallanko mennä yksin pankkiin, vaikka en ole varma, miten siellä pitää toimia? Mitä jos tavarantoimittaja ei suostukaan toimittamaan tilaamaamme määrää? Aikuiselle nämä ovat pieniä ja itsenäisesti ratkaistavissa olevia asioita, mutta nuorelle isoja, kaikkien yhteiseen toimintaan vaikuttavia opeteltavia tehtäviä.

Aikuinen oppija uskalttaa ottaa vapaaehtoisesti riskejä, jos siihen annetaan mahdollisuus. Mahdollisuus ei yksin riitä takaamaan uskallusta, jos ympäristö tuomitsee epäonnistumisen. Turvallinen ja luottamuksellinen ympäristö kannustaa riskin ottoon ja auttaa oppimaan sekä hyväksyy omien rajojen ja epäonnistumisten pohtimisen. ”Mokaaminen” on toivottavaa ja hyväksyttävää, kun siihen liittyy oppiminen ja rajojen tiedostaminen. Toisaalta rajoja pitää ylittää, jotta oppii.

9.4 Erilaisuus

Alakoulun vastuutyösystemissä opitaan ilmaisemaan omia toiveita valintatilanteissa ja silloin huomataan toisten erilaiset mielipiteet. Neuvoteltaessa pettymyksiin suhtaudutaan

eri tavalla, ja joidenkin lasten räiskyvät tunteet saattavat aluksi säikäyttää. Silloinkin opitaan, että toisten liian voimakkaita mielipiteitä ja tunnelmaisuja ei tarvitse sietää, vaan opitaan ilmaisemaan toisille, miksi tilanteet ovat loukkaavia ja sopimaan erimielisyydet. Jokainen lapsi oppii itsensä hallintaa säännöllisesti toistuvien tuttujen tilanteiden avulla oppitajan ohjauksessa. Vastuutyösystemin sisään rakennettu ryhmien vaihtuvuus mahdollistaa lukuvuoden aikana luokan oppilaiden tutustumisen kaikkiin luokkakavereihinsa, erilaisina yksilöinä.

Perusopetuksen yläluokilla tyttöjen ja poikien väliset erot korostuvat murrosiän myötä aiempaa enemmän. Esimerkiksi musiikissa instrumenttivalintaan vaikuttaa merkittävästi poikien usein voimakaskin äänenmurros: pojat eivät juurikaan laula ainakaan kahdeksannen vuosiluokan tunteilla, vaan he valitsevat mieluummin jonkin soittimen. Kaikilta muilta paitsi laulamisen osalta noudatetaan tasa-arvon periaatetta, sillä oppijat ovat yhdenvertaisia sekä keskenään että opettajaan nähden. Jokainen oppija on oppimistilanteessa läsnä omalla yksilöllisellä tavallaan (Viskari 2004, 142). Näin jokainen oppilas tuo myös vuorovaikutustilanteisiin runsaasti vaihtoehtoja oman taustansa kautta. Jokaisella oppijalla on yhtäläinen oikeus etsiä omaa oppimispolkuaan ja saada ohjausta opettajalta harjoittelemistaan ja osaamistaan taitovaiheista riippumatta. Neuvottelutilanteissa jokaisen oppijan mielipide on yhtä arvokas, esimerkiksi kokeiltaessa oppijoiden ehdottamia erilaisia sovituksellisia vaihtoehtoja musisoitavassa laulussa.

Ammatillisella toisella asteella jokainen opiskelija on yrittäjä, mutta yritys on yhteinen. Yksilöt toimivat yhdessä yhteisen tavoitteen mukaisesti. Ryhmässä tehtävien päätösten taustalla käytännössä nousi esiin erilaisuuden hyödyntäminen. Se tekee, joka osaa ("tee sää, kun olet niin hyvä tekstaamaan") ja opettaa tai neuvoa sitten muita. Ryhmässä myös erilaiset roolit nousivat esiin. Kokoontumisia johtivat muutenkin aktiiviset ja sanavalmiit, kuitenkin niin, että epävarmempien ääntä kuultiin, silloin kun he olivat jonkin asian osaajia tai tiesivät asiasta enemmän, kuin muut. Erilaisuutta hyväksyttiin ja hyödynnettiin huomioiden taustalla oleva yhteinen liiketoiminta ja siinä menestyminen.

Aikuskasvatuksessa asiantuntijuus voidaan ottaa haltuun eri tavoin ja yksilölliset erot näkyvät siinä, miten oppija toimii eri tilanteissa ja eri rooleissa. Toinen oppija voi tarkkailla, toinen oppija taas ilmaisee heti oman kantansa. Kumpaakin oppijaa pitää arvostaa, kuunnella ja kuulla, antaa tilaa ajattelulle sekä aikaa tekemiselle.

9.5 Dialogi

Heti **koulun alkuvaiheessa** järjestetään lapselle monipuolisia mahdollisuuksia kehittyä. Esimerkiksi lukemaan oppimisessa voidaan käyttää yhteistoimintaan ohjaavia menetelmiä. Vastuutyösystemissä käytössä oleva ns. keskustelemiseen ohjaava menetelmä on lähtöisin Lukemaan puhumisen perusteella-menetelmästä (LPP). Sen yhtenä tavoitteena on ohjata oppijoita tuomaan esille omia ajatuksia. Yhteisen keskustelun aihevalinnassa vaikuttaa lapsen oma kokemuspiiri ja lukemisen oppimisen yhteys ympäröivään todellisuuteen (Järvinen 1993). Oppijoita ohjataan osallistumaan yhteiseen keskusteluun ja sanelutekstin tuottamiseen. Lukemaan oppimisessa harjoitellaan yhdessä asioista päättämistä. Tärkeää on aluksi kuunnella ja kuulla toistensa ajatuksia, oppia sanomaan omia mielipiteitä, joista sitten myöhemmin ollaan valmiita jopa luopumaan. Pian huomataan, että keskustelu on ajatusten vaihtoa, vuorollaan puhumista. Kaikkien

sanomisella on yhtä suuri merkitys. Tärkeää ei ole vain taitavimman keskustelijan puheenvuorot, vaan hiljainenkin oppija pääsee mukaan ja hänelle annetaan tilaa tulla mukaan. Tämän Lukemaan puhumisen perusteella – menetelmän keskusteluvaiheen avulla opetellaan keskustelemaa vuorovaikutusta, dialogia. Tämä keskustelemiseen ohjaava menetelmä jatkuu vastuutyösystemissä, jossa opitaan esittämään ääneen omia ristiriitaisiakin ajatuksia ja mielipiteitä arjen ongelmista. Oppijoille on tärkeää saada kokea tulevaisuutta kuulluksi.

Erityisesti **perusopetuksen yläluokilla**, jolloin nuori häilyy epävarmana itseään etsien, opettajan pitäisi järjestää mahdollisuuksia dialogiin jokaisen oppijan kanssa. On tärkeää kuunnella oppijan näkökulmaa ja ymmärtää sen taustat, vaikkei niitä hyväksyisikään. (Pakkanen 2004, 241-247.) Arviointitilanteissa, esimerkiksi oppijan taitojen vaihetta tarkasteltaessa, opettaja on velvollinen kertomaan näkemyksensä sekä oppijan taidoista että ehdotuksiaan jatkotyöskentelystä. Oppija voi jopa vaatia opettajaa ratkaisemaan puolestaan musiikillisia ongelmia, esimerkiksi laulutyylin, kitaran säestysrytmien tai pianon soittotavan. Opettajan on annettava oppijan tehdä itse päätös, joko itsenäisesti tai vertaisoppijoiden kanssa neuvotellen, mutta hän voi esitellä erilaisia vaihtoehtoja. Opettajan on hyvä noudattaa pedagogisen rakkauden periaatetta tarjoamalla turvallinen kehys, jonka sisällä yksilö voi tehdä valintoja ja päätöksiä omasta musiikillisesta polustaan. On myös tärkeää ohjata oppijoita esittämään omia ideoitaan vertaisoppijoille ja tekemään päätöksiä keskenään.

Yhteinen asioista päättäminen **ammattillisella toisella asteella** liiketoiminnassa on opiskelijälähtöistä. Tarve keskustella yhteisistä asioista lähtee opiskelijoilta. Koska kyse on yhteisestä liiketoiminnasta, on tarve dialogiin luontainen. Keskustelu on avointa ja sille on päämäärä eli tarve tehdä päätöksiä. Suurimpaan osaan päätöksistä tarvitaan kaikkien osallisten mielipide ja tulevaisuuteen tähtäävä yhteinen aikomus, jossa otetaan huomioon jokaisen asenne, ryhmän tuki ja tehtävien valintojen vaatima tehokkuus. Valintojen tehokkuus lähtee siitä, että jokainen huomioi oman asenteensa ja muokkaa sitä yhteisen päämäärän hyväksi.

Siirryttäessä **aikuiskasvatukseen** kyky dialogiin pitäisi olla hallussa. Aito keskustelu tarkoittaa sitä, miten osataan väitellä luovasti ja keskustella oppien ja kantaan ottaen asioista, toisten asiantuntijuutta arvostaen ja kunnioittaen. Hyvä hankaus tai tinkaaminenkin on mahdollista turvallisessa ja luottamuksellisessa ympäristössä. Dialogissa parhaimmillaan on vakavaa leikillisyyttä mukana. Tätä dialogisuutta ja hyvää hankausta oli nähtävissä ja koettavissa esimerkiksi Lapin 4H -piirin toiminnanjohtajien yrittäjyyskasvatuskoulutuksessa, joka toteutettiin draaman keinoin vuosina 2005-2006 (ks. Nuori yritysosaaja Lapista -hankkeet 2005-2006.)

10 LOPUKSI

Opetusministeriön julkaisussa yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivoiksi (OPM 2009) esitetään, että yrittäjyyskasvatus tulisi nivoa nykyistä vahvemmin perusopetuksen, toisen asteen sekä

korkeakoulujen opetukseen. Meidän mielestämme yrittäjyyskasvatukseen pitää saada syvempää jatkumollista näkökulmaa, joka samalla avartaa ja syventää jokaisen kasvattajan ja työntekijän omaakin ajattelua ja toimintatapaa. Neljän erillisen tutkimuksemme

yhteinen tarkastelunäkökulma on mahdollistanut meille tutkijaopettajille monipuolisen yhteistyön eri koulutusvaiheessa olevien oppijoidemme ohjaajina perusasteen ala- ja yläkoulussa, ammatillisella toisella astella ja aikuiskasvatuksessa. Yrittäjyysvalmiuksien merkitys on avautunut uudella tavalla, kun aloimme tarkastella niitä yrittäjyyskasvatuksen tekijöitä, jotka oppimisympäristöissämme ja tutkimuksissamme ovat yhteisiä. Olemme perehtyneet toistemme oppimisympäristöihin, keskustelleet näkökulmistamme sekä etsineet perusteluita ja ilmenemismuotoja yhteisille tekijöille erilaisissa ympäristöissä.

Vähtellen huomasimme, että päätöksenteon opetteluun liittyvät kaikilla koulutusasteilla ja työelämässä valintojen mahdollisuus, vastuun ja riskin ottaminen, erilaisuus ja dialogi. Lähdimme tarkastelemaan näitä ilmiöitä yhteisenä jatkumona, jolloin päätöksenteon opettelu alkoi avautua laajemmin ja syvemmin. Konkreettisten oppimisympäristöjen järjestelyiden selostamisen avulla opettajien ja ohjaajien on jatkossa helpompi lähteä kehittämään omaan ympäristöönsä ja omille oppijoilleen sopivia tapoja ohjata päätöksenteon oppimista systemaattisesti.

Artikkelissa esitelty jatkumo alkaa perusopetuksen alaluokkien oppijoiden ohjaamisesta vastuuseen. Jatkumon päätepisteenä esitellään yrittäjyysvalmiuksien sisältyminen aikuiskasvatukseen, josta esimerkkinä käytetään Lapin 4H -piirin toiminnanjohtajien yrittäjyyskasvatuskoulutusta ja luokanopettajakoulutusta. Näin ensin janalta vaikuttanut jatkumo kiertyykin kehäksi, kun 4H -toiminnanjohtajat ohjaavat lapsiryhmiä kouluyhteistyössä iltapäivätoiminnassa ja luokanopettajat siirtyvät opetustyöhönsä kouluihin koulutuksen jälkeen.

Olemme luoneet mallin toteuttaa yrittäjyyskasvatusta läpi koko koulutuksen kentän. Laajensimme samalla ohjaajien näkökulmaa pelkästä erilaisten yrittäjyyden muotojen (omaehtoinen yrittäjyys, ulkoinen yrittäjyys, organisaatioyrittäjyys) havainnoimisesta ja vahvistamisesta kaiken perustana olevien yrittäjyysvalmiuksien eli ajatus- ja toimintatapojen tiedostamiseksi ja kehittämiseksi. Opettajan, ohjaajan, tuutorin, mentorin ja esimiehen tehtävänä on auttaa oppijaa näiden valmiuksien tiedostamisessa ja harjoittamisessa. Oppijan tehtävänä on päättää, missä ja miten hän yrittäjyysvalmiuksiaan hyödyntää.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2004. Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Aho, S. 1997. Minä. Teoksessa S. Aho & K. Laine (toim.) Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen, s. 16-67. Helsinki: Otava.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. 1980. Understanding Attitudes and predicting social behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Anttila, P. 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. Hamina: Akatiimi Oy.
- Baron, J. 2000. Thinking and Deciding. 3. painos. Cambridge: Cambridge University press.
- Carr, J. C. & Sequeira, J. M. 2007. Prior Family Business Exposure as Intergenerational Influence and Entrepreneurial Intent: A Theory of Planned Behaviour Approach. Journal of Business Research. Vol. 60, s. 1090-1098.
- Cope, J. 2005. Toward a Dynamic Learning Perspective of Entrepreneurship. Entrepreneurship Theory and Practice. Vol. 29, No. 4, s. 373-397.
- Cunningham, J. B. & Lischeron, J. 1991. Defining Entrepreneurship. Journal of Small Business Management. Vol. 29, No. 1, s. 45-61.
- Euroopan komissio 2004. Yrittäjyyskulttuurin edistäminen. Opas hyvistä toimintatavoista yrittäjyysshengen ja -taitojen edistämiseksi koulutuksen avulla. Yritystoiminnan pääosasto. Yritystoimintajulkaisut. Luxemburg: Euroopan yhteisöjen virallisten julkaisujen toimisto.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. 1975. Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Freinet, C. 1987. Ihmisten koulu. Helsinki: Elämäkoulu – Livets skola ry.
- Freinet, C. 2000. Pädagogische Werke. Teil 2. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Fuente, A. 2006. Koulutus ja talouskasvu: lyhyt katsaus tutkimustuloksiin ja joihinkin politiikkaohjeisiin. Globalisaation haasteet Euroopalle. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 16/2006. Saatavissa <<http://www.vnk.fi/julkaisukansio/2006/j16-globalisaation-haasteet-euroopalle/pdf/fi.pdf>> .(Luettu 4.1.2007).
- Gibb, A.A. 1997. Small Firms' Training and Competitiveness. Building upon the Small Business as a Learning Organisation. International Small Business Journal. Vol. 15, No. 3, s. 13-29.
- Gibb, A. A. 2002. In Pursuit of a New 'Enterprise' and 'Entrepreneurship' Paradigm for Learning: Creative Destruction, New Values, New Ways of Doing Things and New Combinations of Knowledge. International Journal of Management Reviews. Vol. 4, No. 3, s. 233-269.
- Grow, G. 1991. Teaching Learners to be Self-Directed. Saatavissa <http://www.longleaf.net/ggrow/> (Luettu 26.4.2009).
- Haataja, A. 2009. Kohti yrittäjyysvalmiuksia vuorovaikutuksellisessa oppimisympäristössä. Teoksessa K. Kurtakko & J. Leinonen & M. Pehkonen (toim.) Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat, s. 19-38. Juhlakirja Raimo Rajala 60 vuotta. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 19. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- Haataja, A. & Hietanen, L. & Kallio, T. & Tompuri, H. 2008. Entrepreneurial Readiness in the Learner Oriented Interaction in Different Learning Environments. Esitelmä ISATT -symposiumissa Rovaniemellä 2.-3.6.2008.
- Haataja, A. & Hietanen, L. & Järvi, T. & Tompuri, H. 2009. Entrepreneurial Readiness in Decision Making as an Agent of Learning. Poster LLLine -conference 29.-31.1.2009. Helsinki.
- Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY
- Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Hastie, R. & Dawes, R. M. 2001. Rational Choice in an Uncertain World: the Psychology of Judgment and Decision Making. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Heikkilä, M. 2006. Minäkäsitys, itsetunto ja elämänhallinnan tunne sisäisen yrittäjyyden determinantteina. Jyväskylä studies in business and economics 46. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. 2007. Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille. (2.-3. tark. painos). Dark Oy: Vantaa
- Heikkinen, H. 2002. Drama Worlds as Learning Areas - the Serious Playfulness of Drama Education. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Heinonen, J. & Vento-Vierikko, I. 2002. Sisäinen yrittäjyys - uskalla, muutu, menesty. Jyväskylä: Talentum.
- Helander, H. 2000. Oppiminen ratkaisusuuntautuneessa terapiassa ja ohjauksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 169. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hicks, M. 2004. Problem Solving and Decision Making: Hard, Soft and Creative Approaches. 2. painos. London: Thompson.
- Hietanen, L. 2009. Monologin hallitsijasta dialogin mahdollistajaksi. Teoksessa K. Kurtakko & J. Leinonen & M. Pehkonen (toim.) Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat, s. 39-57. Juhlakirja Raimo Rajala 60 vuotta. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 19. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Holverstott, J. 2005. Promote Self-Determination in Students. Intervention in School and Clinic. Vol. 41, No. 1, s. 39-41.
- Husu, J. 2002. Representing the Practice of Teachers' Pedagogical Knowing. Research in Educational Studies. 9. Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- Ikonen, R. 2007. Yrittäjyyskasvatuksen historiallista taustaa. Teoksessa P. Kyrö & H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia, s. 44-61. Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 5/2007. Tampereen yliopisto paino Oy.
- Järvinen, H. 1993. LPP - Lukemaan puhumisen perusteella. Lukemaanopettamisen menetelmä ja työn pedagogia. Otava: Helsinki.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1985. Aggressiivinen lapsi: Miten ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä. Helsinki: Otava.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2003. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.

- Keskinarkaus, P. 2008. Lapin korkeakoulusta valmistuneiden osaaminen ja työelämätarpeet. Kysely Lapin työnantajille. Raportti. Lapin yliopisto. Työelämä ja rekrytointipalvelut. Saatavissa <http://www.ulapland.fi/includes/file_download.asp?deptid=24130&fileid=12781&file=20080311150016.pdf&pdf=1> (Luettu 3.5.2009).
- Koiranen, M. & Pohjansaari, T. 1994. Sisäinen yrittäjyys. Innovatiivisuuden, laadun ja tuottavuuden perusta. Tampere: Konetuumat.
- Korhonen, P. 2005. Teoksessa P. Korhonen & R. Airaksinen (toim.) Hyvä hankaus - teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina, s. 5-8. Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 38.
- Kostiainen, L. 2007. Yksilöllinen oppimisyhteisö. Teoksessa P. Arola & P. Sallila (toim.) Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri. s. 71-92. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Kuokkanen, P. 2004. The Basis for Anticipatory Decision-making. Helsinki: National Defence College.
- Kyrö, P. 1998. Yrittäjyyden tarinaa kertomassa. Helsinki: WSOY.
- Kyrö, P. 2001. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogisia lähtökohtia pohtimassa. Aikuiskasvatus 2, s. 92-101.
- Kyrö, P. 2006. Avauksia riskin oppimiseen ja opettamiseen. Teoksessa P. Kyrö & A. Ripatti (toim.), Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kyrö, P. 2008. Yrittäjyyskasvatuksen laajentuvat näköalat. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) Tutkimustarinoita Ounaksen varrelta, s. 139-160. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kyrö, P. & Ripatti, A. 2006. Yrittäjyyden opetuksen uudet tuulet. Teoksessa P. Kyrö & A. Ripatti (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia, s. 10-30. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kyrö-Ämmälä, O. 2007. Opettaja tiedonkäsittelytaitojen kuntouttajana alkuopetuksessa. Acta Universitatis Lapponiensis 113. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Laitinen, M. & Nurmi, K. E. 2007. Aktiivinen kansalaisuus ja sen oppiminen. Teoksessa P. Arola ja & Sallila (toim.) Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri. s. 11-51. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Lassila, H. 2008. Yrittäjyyskasvatus sosiaalisen pääoman valossa. Käsitteellinen tarkastelu. Aikuiskasvatus 3, s. 196-205.
- Lay/KTK. 2008. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan strategia 2020. Saatavissa <<http://www.ulapland.fi/?Deptid=27754>> (Luettu 26.4.2009).
- Lay/KTK. 2009. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tieteen ja taiteen vuorovaikutus Pohjoisen opettajankoulutuksen innoittajana - Lapin yliopiston opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivat 2020. Lapin yliopiston opettajankoulutuksen strategia. Hyväksytty Lapin yliopiston hallituksen kokouksessa 24.8.2009.
- Lehtinen, E. 2004. Oppimisympäristöt. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Leinonen, M. 2004. Kohtaako opettaja oppilaansa. Historian näkökulmia opettamisen ja opettajuuden kysymyksiin. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus

- muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Leinonen, N. & Partanen, T. & Palviainen, P. 2002. Tiimiakatemia. Tositarina tekemällä oppivasta yhteisöstä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leppävuori, S-L. 1999. Peruskoulun valinnaisuus - oppilaan etu vai yhteinen hyöty? Valinnan perusteiden tarkastelua sekä oppilaiden ja heidän vanhempiensa kokemuksia peruskoulun valinnaisuudesta. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Leskinen, P.-L. 2000. Yrittäjyyttä etsimässä. Helsinki: Edita.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lindblom, A. 2004. Käsitteellisiä jäsenyyksiä päätöksentekijän kokemaan epävarmuuteen. Sarja Keskustelua ja raportteja 4:2004.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Luukkainen, O. & Wuorinen, J. 2002. Yrittävä elämänsäsenne. Kasvaminen yksilönä ja yhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mahlamäki-Kultanen, S. 2005. Gender and Sector Effects on Finnish Rural Entrepreneurs' Culture: Some Educational Implications. In A. Fayolle, P. Kyrö & J. Uljin (toim.) Entrepreneurship Research in Europe. Outcomes and Perspectives. s. 292-312. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Manninen, J. & Burman, A. & Koivunen, A. & Kuittinen, E. & Luukannel, S. & Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Opetushallitus.
- Marton, F. & Dall'Alba, G. & Beaty, E. 1993. Conceptions of Learning. International Journal of Educational Research. Vol. 19, No. 3, s. 277-300.
- Nuori yritysosaaja Lapista -hankkeet 2005-2006. Tarina lappilaisesta yrittäjästä. Kasvu yrittäjyyteen draaman keinoin -ryhmänohjaajakoulutus. Raportti. Lapin 4 H-piiri ry. 2006. Liite 6.
- Nurmi, K. E. 2004. Yrittäjyyskasvatus tarvitsee vaihtoehtopedagogiikkaa. Esitelmä kasvatustieteen päivillä Jyväskylässä 17.11.2005.
- Nurmi, K. E. 2008. Kuluttajavalituksesta yrittäjyyskasvatukseen - kokemuksia kasvatusajattelun muuttumisesta. Aikuiskasvatus 3, s. 164-171.
- OPM 2004. Yrittäjyyskasvatuksen linjaukset ja toimenpideohjelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004: 18.
- OPM 2009. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7. Saatavissa
<http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2009/Yrittajyyskasvatuksensuuntaviivat.html?lang=fi> (luettu 22.4.2009).
- Pakkanen, M. 2004. Dialogisuus opettajaksi kasvamisen haasteena. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. s. 225-240. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Palojarvi, J. 2008. Pk-yrittäjän päätöksenteko. Saatavissa
<http://yrittajakoulu.com/yrittajyydenoppia/dokumentit/header.asp?UID=5783&d> (Luettu 10.3.2008).

- Peltonen, H. 2004. Turvallisuus ja hyvinvointi. Teoksessa M-L. Loukola (toim.) Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Helsinki: Opetushallitus.
- Peltonen, K. 2007. Tiimiopetus yrittäjyyskasvatuksen ohjausmenetelmänä. Teoksessa P. Kyrö & H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia. Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 5/2007. Tampereen yliopisto paino Oy, s. 214-249.
- Pittaway, L. & Cope, J. 2007. Simulating Entrepreneurial Learning. Integrating Experiential and Collaborative Approaches to Learning. Management Learning. Vol. 38, No. 2, s. 211-233.
- PLK 2008. Perusopetuksen laatukriteerit. Väliraportti 31.12.2008. Helsinki: Opetusministeriö.
- Poikela, E. 2006, Kehityskeskustelu oppimisen voimavarana. Puheenaiheita -lehti. Helsinki: Opetushallitus/AiHe -projekti.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Puolimatka, T. 2001. Opetus vai indoktrinaatio? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Tammi.
- Rasku-Puttonen, H. 2005. Opettajat, oppilaat ja osallisuus kouluyhteisössä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Remes, L. 2003. Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 213. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Reunanen, J. 2000. Tieto, tahto ja valta. Tahdonmuodostuksen menetelmä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ristimäki, K. 2001. Yleissivistävän koulun yrittäjyyskasvatus. Vaasan yliopiston julkaisuja. selvityksiä ja raportteja 84. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Ristimäki, K. 2004. Yrittäjyyskasvatus. Helsinki: Yrityssanoma.
- Ruohotie, P. 2005. Kvalifikaatioiden ja koulutuksen kehittämisen koulutuksen tavoitteena. Teoksessa T. Varis (toim.) Uusrenessanssi ajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen, s. 31-50. Helsinki: OKKA-säätiö.
- Sandelin-Benkö, S. & Metsämuuronen, J. 2006. Pehmeän systeemimetodologian perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja, s. 376-413. Helsinki: International Methelp.
- Sarasvathy, S. D. 2007. Empirical Investigations of Effectual Logic: Implications for Strategic Entrepreneurship. Saatavissa
<http://effectuation.org/ftp/Strategic%20Entrepreneurship%20Paper.pdf>
 (Luettu 4.1.2008).
- Seikkula-Leino, J. 2007. Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 2007:28. Saatavissa
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/julkaisut/2007/liitteet/opm_28.pdf?lang=fi (luettu 20.4.2009).
- Seligman, M. E. P. 1992. Optimistin käsikirja. Suomentanut Irmeli Järnefelt. Helsinki: Otava.

- Senge, P. & Cambron-McCabe, N. & Lucas, T. & Smith, B. & Dutton, J. & Kleiner, A. 2000. *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Smilor, R. W. 1997. Entrepreneurship: Reflections on a Subversive Activity. *Journal of Business Venturing*. Vol. 12, No. 5, s. 341-346.
- Starck, M. 1996. Kotkat eivät käytä portaita. Käytännön freinetpedagogiikkaa. Helsinki: Arator Oy.
- Ståhle, P. 1998. Supporting a System's Capacity for Self-renewal. Research Report. University of Helsinki. Department of Teacher Education; 190.
- Ståhle, P. 2003. Itseuudistumisen dynamiikka - mikrotason systeeminen tarkastelu. Saatavissa
http://2.lut.fi/ickm/seminars/2003_09/Itseuudistumisen%20dynamiikka.ppt
 (Luettu 16.7. 2008).
- Suomen Yrittäjät ry. Saatavissa
[http://www.yrittajat.fi/sy/home.nsf/0331e840dcd39419c2256c290029ef82/c2256db30028dddcfc2256c1d004d0f19/\\$FILE/SYkoulukalvot.pdf](http://www.yrittajat.fi/sy/home.nsf/0331e840dcd39419c2256c290029ef82/c2256db30028dddcfc2256c1d004d0f19/$FILE/SYkoulukalvot.pdf) (Luettu 31.8.2008).
- Suomen Yrittäjät 2006. Perustietoa yrittäjyydestä ja yrittäjäkoulutuksesta Suomessa. Saatavissa
[http://yrittajat.fi/.../c2256db30028dddcfc2256b4f0040e001/\\$FILE/yrittajyys_koulutus_06.pdf](http://yrittajat.fi/.../c2256db30028dddcfc2256b4f0040e001/$FILE/yrittajyys_koulutus_06.pdf) (Luettu 5.6.2007).
- Tenhunen, A. 2008. Hiljaisen tuen tekoja: Kertomuksia luokanopettajien keinoista mahdollistaa ryhmään kuulumista. *Aikuiskasvatus* 4, s. 288-297.
- Tompuri, H. 2007. Korkeakoulujen henkilöstökoulutus. Teoksessa T. Rautiainen & E. Saari & A. Pruikkonen & H. Tompuri & T. Keskitalo & A-M. Mölläri (toim.) *Laadukkaita sisältöjä ja oppimisen tukea. Lapin korkeakoulujen etä- ja virtuaaliopetuksen kehittämishankkeen kokonaisarviointi*. s. 69-80. Rovaniemen ammattikorkeakoulun julkaisusarja C 16.
- Turpeenniemi, K. 2008. Siedä olevaa, muuta tulevaa. Hyvinvointialojen opettajien stressin kokeminen. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Uusikylä, K. 2006. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä & N. Nevala & V. Laine (toim.) *Hyvä koulu*, Helsinki: Työterveyslaitos, s. 11-28.
- Uusikylä, K. 2007. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Minerva.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2007. Didaktiikan perusteet. 3.-4. painos. Helsinki: WSOY.
- Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY.
- Viskari, S. 2004. Rakkaudesta pedagogiikkaan. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) *Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- VNA 2001. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. N:o 1435. Annettu Helsingissä 20 päivänä joulukuuta 2001.
- Vuorikoski, M. 2004. Hyvinvointivaltion kasvatit. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) *Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun*. Helsinki: Kansanvalistusseura.

- Väljärvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Värri, V-M. 2000. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Tampereen yliopisto. Matemaattisten tieteiden laitos. Akateeminen väitöskirja. Tampere: CityOffset Oy.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuorisotutkimus. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suom. R. Sironen ja J. Tuormaa. Tampere: Vastapaino.

Yrittäjyyskasvatuksen tutkimusseuran julkaisuja

No XX/20XX

Reflektointi, toimintaoppiminen ja verkostot yrittäjyyden oppimista tukemassa

Taina Järvi

Lapin ammattiopisto

taina.jarvi@lao.fi

Tiivistelmä

Tämän artikkelin tavoitteena on tuottaa tietoa ammatillisen toisen asteen yrittäjyyskasvatuksen menetelmistä ja niiden laajentamisesta oppilaitoksen ympäristöön ja yritystoimintaan kolmen artikkelin analysoinnissa löytyneiden yhtäläisyyksien ja erojen perusteella. Esitän yhteenvedon kolmesta erillisestä väitöstutkimukseen liittyvästä artikkelista, miten julkaisut liittyvät toisiinsa ja millaisen kokonaisuuden ne muodostavat. Artikkelissa määrittelen tutkimukseni tavoitteet, teoreettisen viitekehyksen, menetelmät sekä esitän tulokset, johtopäätökset ja arvioin tulosten muodostamaa synteesiä artikkeleiden välillä.

Usein käytettyjä yrittäjyyden oppimisen menetelmiä ammatillisessa koulutuksessa ovat muun muassa harjoitusyritystoiminta, yrityssimulaatiot ja pienimuotoiset yritykset oppilaitoksen sisällä, jotka eivät välttämättä ohjaa opiskelijaa tiedonhakuun ympäröivästä elinkeinoelämästä. Työssä oppiminen on jo pitkään ollut luontaista ammatilliselle koulutukselle, mutta sitä ja sen mukanaan tuomia verkostoja on harvoin yhdistetty yrittäjyyden oppimiseen. Taito hankkia tietoa ja reflektoida on yrittäjyyden oppimisessa ydinpätevyys, joka edellyttää verkostoitumista ja oppimisympäristön laajentumista. Kaikissa kolmessa tutkimuksessa yhteistä on se, että yrittäjyyden oppimiseksi ammatillisessa koulutuksessa tulisi liittää työelämä ja oppilaitoksen ulkopuoliset verkostot. Verkostojen avulla voidaan oppia havaitsemaan ja arvioimaan mahdollisuuksia sekä toimimaan yrittäjämäisellä tavalla. Taito reflektoida on mukana kaikessa ammatillisessa osaamisessa ja se on jatkuvan oppimisen perusta.

Yrittäjyyden oppiminen tapahtuu toiminnassa ulkopuolisen maailman kanssa, jossa yhteistä ja yksilöllistä tietoa jaetaan ja kehitetään yritystoimintaa varten (Gibb 1997, 16; Rae 2005, 332). Ammatillisella toisella asteella verkostojen luomisen ja jo olemassa olevien, esimerkiksi työssä oppimisen kautta luotujen verkostojen hyödyntämisen voidaan ajatella tukevan yrittäjyyden oppimista: yrittäjän taitoja, ajattelua ja toimintaa sekä saatujen kokemusten hyödyntämistä yrittäjyyden oppimisessa.

Avainsanat: Yrittäjyyden oppiminen, toimintaoppiminen, työssä oppiminen, ammatillinen toinen aste

Johdanto

Tässä artikkelissa luon kootusti kuvaa yrittäjyyden oppimisesta kirjoittamieni artikkeleiden perusteella. Artikkelissa paneudun erityisesti yrittäjyyden oppimisen verkostoihin, reflektointiin ja toimintaoppimisen mallin käyttöön työssä oppimisessa. Vaikka artikkelin tarkoituksena on ollut luoda kokoava kuva aikaisemmista artikkeleista ja niiden tutkimuksista, olen palannut aineistoihin uudeleen ja analysoin niitä pyrkien luomaan syvempää kuvaa edellä mainittuihin teemoihin. Artikkeleista ensimmäinen (Järvi 2011) perustuu toimiville yrittäjille tehtyyn teemahaastatteluun, jonka tarkoituksena oli luoda kuvaa yrittäjän käyttämistä verkostoista yritystoimintansa kehittämiseksi. Artikkelin ”Pienyrittäjän oppimisympäristöt” tutkimusongelmina olivat: Millainen on yrittäjän sosiaalinen oppimisympäristö ja Mitä yrittäjä ympäristössä oppii? Näin pyrin viemään yrittäjyyden oppimisen reaaliaikaisiin ongelmiin aidoissa työympäristöissä tai kuten Gibb (2002) asian määrittelee, ymmärtämään yrittäjän tapaa oppia ja elää. Ensimmäisen artikkelin heikkoutena on se, että haastateltavia oli vain viisi ja kaikki olivat jo toimineet jonkin aikaa yrittäjänä. Herääkin kysymys, olisivatko tulokset olleet toisenlaiset, jos kohderyhmänä olisivat olleet aloittavat yrittäjät? Toinen artikkeli (Järvi 2012a) koostuu tapaustutkimuksesta, jossa aineistona olivat opiskelijoiden neuvottelut ja keskustelut heidän toimiessaan oppilaitoksen kioskiyrittäjinä: miten he tekivät päätöksiä, miten refleктоivat tietoa ja mitä seurauksia päätöksillä oli ja mitä uutta tietoa saatujen kokemusten reflektointi tuotti. Opiskelijoita koskevan artikkelin tutkimuskysymyksenä olivat: Mitä ja miten opiskelijat oppivat yrittäjyydestä toimiessaan pienessä yrityksessä? Analyysi opiskelijoiden yrittäjämäisen toiminnan oppimisesta perustui Gibbin (1993) malliin vertaisilta, tekemällä, palautteesta, matkimalla, kokemuksesta, ongelmanratkaisusta ja virheistä oppimiseen pienessä yrityksessä. Toiminnallisen oppimisen mukaisesti tarkoituksena oli luoda ongelmanratkaisun, reflektoinnin ja kokemusten avulla yritykseen rutiineja, jotta toiminta tehostuu. Tutkimuksen luotettavuutta vähentää se, että aineisto on kerätty vain yhteisten kokoontumisten aikana, vaikka opiskelijat varmasti pohtivat ongelmia ja refleктоivat myös työtä tehdessään. Kolmas artikkeli (Järvi 2012b) analysoi tapaustutkimuksen keinoin pienen oppilaitoksen opettajien suunnittelua siitä, miten he sisällyttävät yrittäjyyskasvatuksen osaksi oppilaitoksen elämää: mitä opettajat halusivat opiskelijoiden oppivan yrittäjyydestä ja millä opetusmenetelmillä heidän mukaansa yrittäjyyttä voi opettaa. Tämänkin tutkimus on vain yksi tapaus, jonka perusteella voi tehdä kysymyksiä ja analysoida tuloksia erilaisissa konteksteissa, esimerkiksi onko alueella ja alalla merkittyä erilaisissa oppilaitoksissa yrittäjyyden oppimisesta tai miten liittää yrittäjyyden oppiminen erilaisiin ympäristöihin. Näiden kolmen artikkelin vahvuutena tähän tutkimukseen mukaan ottamisessa on se, että ne omalta osaltaan luovat kuvaa yrittäjyyden oppimisesta ammatillisella toisella asteella ja sen kontekstuaalisuudesta.

Ammatillisen koulutuksen näkökulmasta yrittäjyyteen liittyvää tutkimusta on varsin vähän. Ne jakautuvat, kuten korkeakouluasteenkin tutkimus opettajia koskevaan (mm. European Commission 2009), opetusmenetelmiin liittyvään (mm. Derryhouse 2001; Hytti & O’Gorman 2004; Mwasalwiba 2010) sekä koulutusjärjestelmien luomiin mahdollisuuksiin tai esteisiin liittyvään tutkimukseen (Birdthistle & Hynes & Fleming 2007; Draycott & Rae 2011; Nkirina 2009). Näin ollen ammatillisen asteen tutkimusta yrittäjyyden oppimisesta tarvitaan, koska se on osa koulutusjärjestelmää, opetussuunnitelmia ja tavoitteellista oppimista. Toisaalta toimintaoppimisen liittämistä yrittäjyyden oppimiseen ovat tutkineet muun muassa kolme arvostettua yrittäjyyskasvatuksen tutkijaa, Allan Gibb, David Rae ja Luke Pittaway. Heidän mukaansa toiminnallisuus ja verkostoista oppiminen on keskeistä yrittäjyydessä (Pittaway & Missing & Hudson & Maragh 2009), toiminnallinen ja yrittäjämäinen oppiminen voidaan yhdistää ja näin saavutetusta osaamisesta on hyötyä opiskelijan siirtyessä työelämään (Rae 2009) ja toimintaoppimisen mallin mukaan voidaan ohjata oppimista oppilaitoksen ulkopuolisissa verkostoissa reflektointiin, uuden tiedon hankintaan sekä kokemuksen mallintamiseen (Gibb 2009). Clarke & Thorpe & Anderson & Gold (2006) taas liittävät omassa tutkimuksessaan toimintaoppimisen mallin pienyrittäjyyteen, jolloin pienyrittäjä oppii kriittisen

reflektion verkostoissa jokapäiväisessä päätöksenteossaan. Welterin (2011) mukaan yrittäjyyskasvatuksen tutkimusta tulisi laajentaa koskemaan konteksteja: liike-elämää, sosiaalisuutta ja institutionaalisuutta, joka tässä tapauksessa tarkoittaa yrittäjyyden oppimisen yleistä suuntautumista opetussuunnitelmien ja Opetushallituksen ohjeistuksen kannalta, paikallisten verkostojen ja verkostoissa toimivien ihmisten huomioimista eli miten eri kontekstit vaikuttavat yrittäjyyden oppimiseen. Yrittäjyyden oppiminen on Opetusministeriön tavoitteissa ja opetussuunnitelmien sisällöissä kompleksinen kokonaisuus. Se sisältää useita tavoitteita ja sisältyy opetussuunnitelmaan perusteisiin useissa eri osaamistavoitteissa. Opetusministeriö (OPM 2009) määrittelee yrittäjyyskasvatuksen opetushallinnon alalla tehtäväksi laaja-alaiseksi työksi yrittäjyyden vahvistamiseksi, tavoitteena myönteisten asenteiden lisääminen, yrittäjyyden tietojen ja taitojen kehittäminen sekä yrittäjyysvalmiuksien aikaansaaminen. Ammatillisella toisella asteella ensisijainen tavoite on oppia ammatti, mutta kuitenkin usea päätyy yrittäjäksi, koska yrittäjyys on keino työllistyä. Yhteiskunnan ja työelämän muutoksen mukana työssä vaadittava osaaminen edellyttää tiedollista ja taidollista joustavuutta, luovuutta, ennakoivaa oppimiskykyä ja kommunikointi- ja viestintätaitoja, jolloin yrittäjyyskasvatus on yksi tapa vastata tulevaisuuden haasteisiin (OPM 2009, 16).

Opetushallitus (2011) korostaa ammatillisen koulutuksen strategiassaan työelämälähtöisyyttä oppimisen vahvistamiseksi sekä työelämän ja opiskelijoiden kumppanuuksien tehostamista. Yrittäjyys nähdään innovoinnin ja alueellisen kehittymisen sekä yrittäjyyden edistämisen näkökulmasta. Keinoina ovat koulutuksen työelämävästävyyden edistäminen koulutuksen ja työelämän yhteistyön avulla, opetuksen käytännönläheisyyden lisääminen, tekemällä oppimisen vahvistaminen ja monipuolisten opetusmenetelmien käyttäminen. (OPH 2011.) Näissä Opetushallituksen tavoitteissa ei varsinaisesti tavoitella yritystoiminnan aloittamista, vaan yrittäjämäistä toimintaa. Yrittäjyyden oppimisen tavoitteena voidaankin nähdä aikaisemman tutkimuksen valossa sekä varsinaisen yritystoiminnan aloittaminen, yrittäjyyden yhteiskunnallisen merkityksen ymmärtäminen sekä yleisesti yrittäjyysvalmiudet työelämää ja mahdollista yritystoimintaa varten (Gibb 2005; Heinonen 2007; Hytti & O’Gorman 2004; Kyrö & Mylläri & Seikkula-Leino 2008). Näissä kolmessa tavoitteessa yhteinen tekijä ovat yrittäjyysvalmiudet, jotka voivat toteutua, kun yhdistetään Opetushallituksen strategia ja tavoiteltu yrittäjyysosaaminen. Kun ammatillisen toisen asteen oppimisessa ominaista on työelämälähtöisyys, tukee se myös valmiuksia yritystoimintaan ja yrittäjän toiminnan ymmärtämiseen. Opiskelijoilla on mahdollisuus työelämäyhteistyön avulla oppia yrittäjämäinen tapa ajatella ja toimia ja saada horisontaalista (erilaisissa tilanteissa ja yhteisöissä käytettävää) sekä vertikaalista (syvää ammatillista) ulottuvuutta osaamiseensa.

Ammatillisessa koulutuksessa ammatillaisuus perustuu alan toimintaan ja työtehtäviin. Ammatillisten tutkintojen ammatillisuuden tavoitteet (yhteiset kaikille tutkinnoille) on määritelty oppimistuloksina (tiedot, taidot, osaaminen/pätevyys), joiden pohjalta arvioinnin kohteet on kuvattu työprosessin, työmenetelmien, -välineiden ja materiaalin sekä työn perustana olevan tiedon ja elinikäisen oppimisen hallintana. Yrittäjyysvalmiuksien kehittymisenä opetussuunnitelmien perusteissa näyttäytyvät elinikäisen oppimisen taidot: aloitekyky ja yrittäjyys, jotka ymmärretään tavoitteellisuutena, taloudellisena ja tuloksellisena toimintana sekä itsensä johtamisena. Muita pakollisia yrittäjyyteen liittyviä opintoja ei kaikissa perustutkinnoissa ole, paitsi hius- ja kauneudenhoitoalan sekä puutarhaalan tutkinnoissa yrittäjyys ja yritystoiminta, jossa syvennyttään oman alan yrittäjyyden erityispiirteisiin. Varsinaisen yritystoiminnan perustamiseen liittyvinä opintoina ovat ammattitaitoa täydentävänä ja laajentavana tutkinnon osana yritystoiminnan suunnittelu eri yhteistyökumppaneiden ja sidosryhmien kanssa sekä yrityksessä toimiminen ja sen lopettaminen. Näiden lisäksi yrittäjyys on mukana kaikkien alojen opiskelijoilla yrittäjyyden yhteiskunnallisena merkityksenä yhteiskunta-, yritys- ja työelämäetienä, joissa osioissa opiskelijat arvioivat yrittäjyyden ja yritystoiminnan merkitystä Suomen kansantaloudelle. Yrittäjyyden oppiminen ammatillisessa koulutuksessa on siis var-

sin monitahoinen, valinnainen ja hajanainen kokonaisuus, jossa osaaminen on vaikeasti määriteltävissä ja arvioitavissa.

Jotta erilaiset opetusmenetelmät voivat kehittää yrittäjyyteen tarvittavia kompetensseja (yrittäjyysvalmius), tulisi opetuksen tukea persoonallisten ominaisuuksien ja yleisesti taitojen (osaamisen horisontaalinen ulottuvuus) kehittymistä. Nämä taidot ovat pohjana yrittäjämäiselle ajattelutavalle ja käyttäytymiselle. Keinoina ovat erilaiset yritysprojektit ja yhteistyö yritysten kanssa. Tehokkaimpina oppimismenetelminä ovat tekemällä oppiminen sekä ongelma-perustainen ja kokemusta hyödyntävä oppiminen. (European Commission 2009.) Ammatillisessa koulutuksessa on työelämä luontaisesti mukana työssäoppimisjaksoilla ja osaamista hankitaan koulun ulkopuolelta aidoissa työtehtävissä. Yrittäjyyden oppimista liitetään kuitenkin harvoin työssä oppimiseen tai työssäoppimisjaksoihin, vaikka se luontaisesti sopisi ammatin oppimisen rinnalle ja jolloin opiskelijoilla olisi mahdollisuus tutustua yrittäjyyteen ja sen ulottuvuuksiin eli yrittäjän tapaan oppia ja elää.

Tässä artikkelissa yhdistyvät yrittäjien toiminta ja mahdollisuuksien näkeminen yrittäjyyden opettamisessa ja kokemukset opiskelijoiden yritystoiminnasta. Tutkimusongelmana on, **miten yrittäjyysosaaminen voidaan liittää osaksi ammatillisuutta työssä oppimisen verkostoja hyödyntämällä, uutta tietoa luomalla ja työhön liittyviä aitoja ongelmia ratkaisemalla eli toiminnallisen oppimisen menetelmällä**. Teoreettisena viitekehyksenä avaan ammatillisuutta ja yrittäjyyttä sekä toimintaoppimista, siihen oleellisesti liittyvää reflektointia ja näiden yhteyttä työelämälähtöiseen oppimiseen.

Teoreettinen viitekehys

Ammatillisuus ja yrittäjyys

Yrittäjyyden oppiminen tulisi olla käytännönläheistä (Rae 2004, 200), sekä mahdollistaa prosessit, joissa yrittäjä tai tässä tapauksessa yrittäjyyttä opiskeleva itselleen ominaisella tavalla yhdistelee tietämistä ja kokemusta yrityksen toimintaa varten (Rae, 2005, 332). Biggs & Tangin (2007, 249) mukaan oppimisen peruskysymys on, mitä opiskelijan tulisi ymmärtää ja miten hänen tulisi osata toimia oppimiskokemuksen jälkeen. Heidän mukaansa oppimista tapahtuu opiskelijan toiminnassa: miten hän toimii oppiakseen eikä niinkään mitä opettaja tekee. Toinen kysymys on, millaisten aktiiviteettien kautta tämän voi oppia. Opettajan kannalta kysymys kuuluu, miten voidaan todeta oppimisen onnistuminen. Kysymysten vastaamiseksi tulisi ymmärtää mitä pitäisi tietää, mikä on oppimisen prosessi ja tuotos. Sen mitä pitäisi tietää, lähtökohtana ovat opiskelijan aikaisemmat tiedot ja oppimisen suunnittelu: mitä on tarkoitus oppia ja miten. Prosessi taas on oppimiseen tähtäävä toiminta ja tuotos on tämän toiminnan lopputulos. Biggs & Tang (2007, 5) liittävät ammatilliseen koulutukseen liittyväksi tavoitteeksi pätevyyden saavuttamiseen liittyvän oppimisen. Se, että opiskelija osaa toimia erilaisissa tilanteissa on pätevyyttä. Tämä taas liittyy horisontaaliseen ja vertikaaliseen osaamiseen.

Vertikaalinen osaaminen voidaan ymmärtää esimerkiksi hiljaisen tiedon siirtymiseksi työntekijältä opiskelijalle. Tällä osaamisella opiskelija selviytyy juuri siinä työssä ja sen kontekstissa olevista tehtävistä. Vaikka hiljainen tieto on näin tehty näkyväksi, ei se silti vastaa Biereman & Erautin (2004, 59-60) esittämiin kysymyksiin: 1) Mitä pitää tietää suoriutuakseen työtehtävistä oikein, oikeassa paikassa, oikeaan aikaan ja määrättyissä tilanteissa? 2) Miten toiminta on siirrettävissä ja miten paljon se on henkilöstä ja tilanteesta riippuvainen? 3) Missä tieto on, miten se tavoitetaan ja jaetaan organisaatiossa? Horisontaalinen osaamisen hankkiminen edellyttää sosiaalisia verkostoja yksilöiden ryhmien ja organisaatioiden välillä. Työelämä edellyttää liikkuvuutta, joka tarkoittaa

sosiaalisten ja kulttuuristen rajojen ylittämistä siirryttäessä työtehtävästä toiseen. Työn kannalta tämä edellyttää vertikaalisen ammatillisuuden lisäksi horisontaalisen osaamisen hankkimista (Engeström 1996). Amatilliset taidot ovat toiminnallista tietoa niin, että opiskelijoilla tulee olla tarvittava tietopohja, taitoa käyttää tietoa ja tilanteeseen liittyvää osaamista eli kykyä käyttää tietoa sopivissa olosuhteissa (Biggs & Tang 2007, 143), joista jälkimmäinen liittyy horisontaaliseen ammattilaisuuteen ja kaksi ensimmäistä vertikaaliseen osaamiseen. Amatillisessa koulutuksessa tarvitaan oppimista, joka on tilannesidonnaista ja jolloin opiskelijat omaksuvat ammatillisilta heidän käytäntöjään. Tällainen osaamisen siirtäminen kasvattaa vertikaalista ammatillisuutta ja syventää tietoa ja työtapoja. Kun opiskelija siirtyy työtehtävissä yhteisöstä toiseen voi ammatillisuus täydentyä, jolloin puhutaan horisontaalisesta ammatillisuudesta. (Tuomi-Gröhn & Engeström 2008, 35.) Haasteena on oppia, miten jokapäiväisen elämän ristiriidoista voi selviytyä, miten pitää valmistautua muutoksiin ja oppia työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa, jotka vaikuttavat kehittymiseen sekä miten kypsyä ja pätevoityä (Engeström 1996).

Yrittäjyyden oppimisen kannalta vertikaalinen ja horisontaalinen yrittäjyyden osaamisen kehittymisen edellyttää, että opiskelijoilla on mahdollisuus tutustua erilaisiin yrityksiin ja yrittäjiin sekä erilaisiin yritystoiminnassa esiin tuleviin tilanteisiin ja ongelmiin. Toimintaoppimisen malli taas tukee oppimista: ongelmanratkaisua aidoissa, ennakoimattomissa tilanteissa, ongelmien ratkaisuun sitoutunutta ryhmässä tapahtuvaa reflektointia sekä yksilöiden vastuuta omasta ja ryhmän oppimisesta toiminnassa.

Toimintaoppiminen

Revansin (1982) toimintaoppimisen malli perustuu ajatukselle, että kun yhdistetään osaaminen, koulutus ja tiedonhankinta ongelmiin, joissa kysymyksiä tekemällä tapahtuu oppimista. Näiden oppimistilanteiden tulee olla aitoja työtilanteita ja jolloin tieto on vielä epävarmaa. Malli on alun perin kehitetty yritysten johtamiseen ja oppimiseen. Ongelmana oli se, että asiantuntijoiden on vaikea toimia tilanteissa, joissa tieto ei enää päde (Revans 1982, 750-760), toisin sanoen he katsovat taaksepäin ja keskittyvät rutiiniluonteisten ongelmien ratkaisuun sen sijaan että keskittyisivät oppimista vaativien ongelmien ratkaisuun. Kun toimintaoppimisessa keskeistä on kysymysten tekeminen, tukee se horisontaalisen oppimisen kehittämistä ja osaamisen siirtämistä toisiin tilanteisiin. Näkökulmana on tuolloin tulevaisuus ja oppimisesta syntyvä muuttuvan, siirrettävän ja pitkän tähtäimen osaamisen syvyys ja laatu (Gray 2001, 319). Toimintaoppimisessa keskeistä ovat olemassa olevan tiedon ja kokemusten tulkinta sosiaalisessa prosessissa, jossa havaitaan olemassa olevan tiedon riittämättömyys kyseiseen tehtävään ja jolloin pitää löytää uusia ideoita ratkaisuihin. Toimintaoppiminen on viisivaiheinen prosessi, joka alkaa toiminnassa esiin tulleen ongelman herättämästä keskustelusta ja havaintojen tekemisestä. Ongelmalle ei aluksi ole ratkaisua osallisten tiedon ja kokemuksen perusteella. Osalliset luovat yhdessä uuden näkemyksen ongelman ratkaisemiseksi ja kokeilevat sen toimivuutta. Tämän jälkeen tuloksia arvioidaan: mikä toimi, mikä ei ja miksi. Näin saatu ratkaisu vakiinnutetaan työhön ja prosessi lähtee taas alusta uusien ongelmien löytämisen vaiheella. (Revans 1982.)

Käytäntö ja aidot tilanteet toimivat oppimisen kontekstina. Näin on mahdollista hyödyntää kokemusta (know how) ja uutta tietoa (know what). Kokemus ja teoria ovat kiinteässä yhteydessä, mutta niiden välille tarvitaan reflektointia. (Hytti & O’Gorman 2004.) Tämä eroa kokemuksesta oppimisesta siten, että se on sosiaalinen prosessi eikä pelkästään yksilön oppimiseen keskittyvä. Opiskelijoiden kannalta tämä merkitsee sitä, että heidän tulee huomioida myös toisten oppiminen, tietäminen, kokemukset ja kyetä reflektoimaan yhdessä. Reflektio on tässä prosessi, jossa opiskelijat pohivat toimintaansa, aiemmista kokemuksista oppimaansa ja miten he voivat esittää ja saada muut mukaan opitun käyttämiseksi tulevaisu tilanteissa (King 2000). Opiskelijoille yhteistyö on arvokasta

yksilöllisesti, sosiaalisesti ja oppimisen kannalta (Hynes & Costin & Birdthistle 2011, 19). Yhteisellä reflektoinnilla voidaan rakentaa työssä tarvittavaa yhteistyön oppimista ja saada toiminnasta mielekästä yhdessä tekemistä. Yhteistyö ei välttämättä aina liity pelkästään opiskelijoiden väliseen pohdintaan ja tekemiseen, vaan ongelmien ratkaisemisessa ja reflektoinnissa voi olla mukana myös oppilaitoksen ulkopuolisia tahoja. Seurauksena on mahdollisessa yrittäjyydessä tarvittavia yhteistyösuhteita. Tässä sosiaalisessa oppimisessa voidaan oppia ratkaisemaan ongelmia, perustelemaan omaa kantaa, kommunikoidaan ja kuuntelemaan, tekemään päätöksiä ja johtamaan opittua. Kokemuksesta oppiminen ja reflektio yhteistyössä muiden kanssa edellyttää opiskelijan aktivoitumista omaan oppimiseensa, josta hän on vastuussa ja jossa opiskelijan on työelämälle tyypillisissä ongelmanratkaisijan, päätöksentekijän ja neuvottelijan rooleissa (Hynes & Costin & Birdthistle 2011, 20).

Reflektointi ja oppiminen

Toimintaoppimisen keskiössä, kuten ylipäättään kaikessa oppimisessa, on reflektointi joka Moilasen (1999, 89) mukaan on ihmisen tietoisuutta toiminnastaan ja sen ohjaamisesta. Reflektointi oli alun perin Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallissa yhtenä oppimissyklin vaiheena (reflective observation). Schön (1988) taas erottaa toimintaan liittyvän tietoisuuden piilevään tietoon toiminnassa (reflektion-in-action), toiminnan aikaiseen reflektioon (reflektion-in-action) ja toimintaan kohdistuvaan reflektioon (reflektion-on-action), jolloin ajattelu ja toiminta ovat kietoutuneet toisiinsa. Yrittäjyyden oppimisessa tiedonhaku ei aina olekaan normatiivista, vaan siihen voi liittyä kokemusten ja ajatusten reflektointia. Schönin ajatukseen voidaan lisätä vielä kolmas reflektion taso, toimintaa varten reflektointi (reflektion-for-practice), jolloin reflektio nähdään prosessina, jossa on mukana aika (mennyt, nykyisyys ja tulevaisuus). Näin reflektointi ohjaa tulevaisuuden toimintaa ja sillä on käytäntöön liittyvä tarkoitus muutoksen ja kehityksen aikaansaamiseksi. (Killion & Todnem 1991, 15.) Toisin sanoen reflektointia on myös käsitteellistämisen vaiheessa, jolloin se on valmistautumista toimintaan (Boud & Keogh & Walker (1985). Toiminta taas voidaan jakaa päämäärätietoon, menetelmätietoon ja tilannetietoon, jolloin nämä tiedon lajit liittyvät aina johonkin verkostoon (Moilanen 1999, 101). Yrittäjyyden oppimisen kannalta nämä verkostot ovat usein oppilaitoksen ulkopuolisia ja niiden toimijoista lähtöisin olevaa tietoa, jonka perusteella opiskelija arvioi esimerkiksi mahdollisuuksiaan yrittäjänä. Tämä edellyttää opiskelijalta avointa ja kysyvää otetta ajatteluun ja reflektointia taaksepäin ja eteenpäin eri elementtien välillä kuten: osa ja kokonaisuus, tieto ja toiminta, prosessi ja lopputulos, subjekti ja objekti, oleminen ja tuleminen, puheessa ja todellisuudessa ja rakenteessa ja toiminnassa (Carr & Kemmis 2002, 33). Toisin sanoen opiskelija liikkuu reflektoidessaan kontekstuaalisissa yhteyksissä ja muodostaa uutta tietoa näissä yhteyksissä ja niiden välisissä suhteissa. Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallista poiketen tässä syklisessä mallissa kokemuksen muodostuminen on oppimisessa tärkeämpää kuin kokemus oppimisen alkulähteenä ja että reflektiivinen prosessi on oppimistapahtumassa yksilön, ryhmän ja organisaation kontekstissa (Järvinen & Poikela 2001, 284-287). Näin reflektointi voidaan nähdä prosessina, joka antaa merkityksen kokemukselle (Rae & Carswell 2000).

Yrittäjyyden oppimiseen liitetään usein kokemuksellinen oppiminen, jossa uusi toiminta saa aikaan uusia kokemuksia ja reflektoinnin mukanaan tuomaa uutta ajattelua. Mezirowin (1991) mukaan reflektio on oppimisen perusta uusien ideoiden ja ajatusten muokkaamisessa, jotta uutta toimintaa voidaan luoda. Yrittäjyyden oppimiseen ovat muun muassa Heinonen & Poikkijoki (2006) kehittäneet neliportaisen oppimisen mallin, johon liittyvät yrittäjyyden ominaisuudet, taidot ja asenne. Heidän mallinsa perustuu kokemuksellisen oppimisen, uuden toiminnan luomisen, uuden kokemuksen ja reflektion aikaansaamaan uuteen ajatteluun syklisessä yrittäjyyden oppimisen prosessissa. Yrittäjyyden oppiminen ja reflektio liittyvätkin toimintaoppimisen malliin, koska se sisältää sosiaa-

lista vuorovaikutusta ja oppimista, se keskittyy ongelmien ratkaisemiseen ja edellyttää toimintaa, johon sisältyy epävarmuutta ja riskiä aidoissa työtilanteissa.

Työ oppimisympäristönä

Tässä artikkelissa työssä oppiminen nähdään laajempaan kuin pelkästään ammatillisella toisella asteella luontaiset työssäoppimisjaksot. Työssä oppiminen voi näin olla kaikkea ajallisesti pidempää tai lyhyempää yhteistyötä elinkeinoelämän kanssa tai jonkun projektiluonteisen työn tekemistä. Tärkeintä on, että verkosto ei ole sidottu oppilaitoksen sisälle, vaan oppimiseen käytetään ympäröivää elinkeinoelämää. Raelin (1999, 117) mukaan oppiminen on tehokkainta, kun se perustuu reaaliaikaisiin ongelmiin aidossa työympäristössä, joita ammatillisessa koulutuksessa voivat olla esimerkiksi perinteinen työssäoppiminen, muu työelämän kanssa tehtävä yhteistyö tai erilaiset projektit oppilaitoksessa. Näissä ympäristöissä oppimista muokkaavat Barb ja Roothin (2006) mukaisesti **toimintavalmiudet**, joissa opitaan ominaisuuksia yksilön ja ympäristön välillä ja ne mahdollistavat asiantuntemuksen, joka on mahdollisimman lähellä ammattilaisen ajattelua ja toimintaa. Tärkein heidän käsitteistään yrittäjyyden ja toimintaoppimisen kannalta on **tarjoumaverkosto**, joka tukee opiskelijan osallistumista verkoston toimintaan ja auttaa havaitsemaan ympäristöstä saatavaa informaatiota, jolloin opiskelijat oppivat tiedon hankintaa nimenomaista tarkoitusta tai ongelmaa varten. Kolmas on **elämismaailma**, joka liittyy yksilön jokapäiväiseen elämään ympäristössään. Tässä tapauksessa nuoren oma elämä liitettyä työhön ja käsityksiin maailmasta, jolloin vaikka ympäristö on sama, ovat Poikelan (2009) mukaan yksilölliset kokemukset erilaisia. Toimintaoppiminen edellyttää sopivaa oppimisympäristöä ja kontekstia sekä pedagogisten menetelmien löytämistä persoonallisten ja ammatillisten taitojen oppimiseksi kyseessä olevan työn kontekstissa. Koulutuksella ja oppimisella on siis tilansa, aikansa, paikkansa ja tilanteensa, joissa mahdollistuu ammatillinen kehittyminen ja joissa tiedon, oppimisen ja osaamisen tuottaminen on mahdollista (Poikela 2009).

Hiljainen tieto ja sen näkyväksi tekeminen liittyy työssä oppimiseen, jolloin yhdistetään sekä hiljaista tietoa (knowing how) että näkyvää tietoa (knowing that) (Raelin 2008, 68). Suurin osa yrittäjän ammattitaidosta koostuu hiljaisesta tai tilanteeseen liittyvästä tiedosta, esimerkiksi taito neuvoella, myydä, käyttää hyväksi kokemusta uuden toiminnan aikaansaamiseksi ja havaita mahdollisuuksia. Oikeastaan ainut näkyvä tieto on asiantieto, joka liittyy esimerkiksi laskentatoimeen tai muuhun liiketoimintatietoon ja siihen liittyviin normeihin. Jotta yrittäjyyttä voi oppia, tulisi oppimiseen liittää yritystoimintaan perehtyminen käytännössä. Kyse on tiedon ja taitojen siirtämisestä opiskelijan käyttöön käytännössä oppimisen avulla eli yrittäjyyden oppimisesta ammatin oppimisen rinnalla. Raelinin (2000) mukaan työssä oppimisen ydin on työn käytäntöjen reflektointi ja kokemuksesta oppiminen toimimalla ja ongelmia ratkomalla edellyttäen oppimaanoppimisen taitoa, joka on keskeistä opetussuunnitelmien elinikäisen oppimisen taidoissa. Se on työ- ja tavoiteorientoitunutta, ongelmakeskeistä ja kokeilemista vuorovaikutuksessa verkostojen kanssa. Oppiminen edellyttää reflektointia, dialogia sekä palautteen käsittelyä työyhteisössä (Gray 2001), jolloin edellä mainitut elementit liittyvät työssä oppimisen ja toiminnallisen oppimisen toisiinsa. Se on kokemuksen arviointia, kokemuksesta oppimista reflektoiden sisältäen ei pelkästään uutta tietoa, vaan taitoa oppia (Gray 2001, 316).

Raelinin (2008, 83-123) mukaan työssä oppiminen on Leave & Wengerin (1991) yhteisöllistä oppimista, joka on työyhteisön vakiintuneiden suhteiden muodostamia käytäntöjä, jolloin jäsenen välillä on pitkäaikainen, vastavuoroinen suhde. Tällöin tiedon jakaminen on nopeaa yhteisön sisällä ja sen on helppo käsitellä eteen tulevia ongelmia. Oppiminen on tällöin kollektiivista ja kontekstisidonnaista. Opiskelijan on kuitenkin vaikea päästä tähän mukaan lyhyessä työssäoppimisjakson tai muun työelämän kanssa tehtävän yhteistyön aikana. Toinen malli on nykyaikainen virtuaalinen yhteistoiminnallinen oppiminen, jolloin ongelmaksi muodostuvat työtehtävien jakaminen ja reflek-

tointi, kun taas yhdessä tehdessä ongelmat ratkaistaan reaaliajassa. Kolmantena on toimintaoppimisen malli ja sen prosessi, korostaen reflektoinnin merkitystä. Toimintaoppimisen ja sen myötä myös työssä oppimisen etuna on saavuttaa ammattitaitoa – ei vain oppia käytännössä (Brown & Duguid 1991, 48).

Sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä

Tämän sisällönanalyysin tarkoituksena on löytää artikkeleista yhtäläisyyksiä verkostojen ja reflektoinnin merkityksestä yrittäjyyden oppimisessa. Toimintaoppimisen prosessissa reflektiolla näyttäisi olevan vahva merkitys sen kaikissa vaiheissa. Pyrin muodostamaan tiivistetyn kuvauksen reflektion ja verkostojen merkityksestä yrittäjyyden oppimisessa työssä kolmen tutkimuksen perusteella ja kytkeä tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin eli ammatillisen toisen asteen erityisyyteen yrittäjyyden oppimisessa. Tässä sisällönanalyysi on laadullista analysointia teoriaohjaavasti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113), jolloin analyysin luokittelu on yrittäjyyskasvatuksen viitekehyksen käsitejärjestelmien mukaista. Aineiston käsittely perustuu Tuomen & Sarajärven (2009) mukaisesti päättelyyn ja tulkintaan aineistosta esiin tulevien ilmisältöjen perusteella. Koska ammatillisen koulutuksen yrittäjyyskasvatukseen liittyvää tutkimusta on toistaiseksi varsin vähän, pyrin hyödyntämään aikaisempaa teoreettista käsitejärjestelmää ammatillisen koulutuksen ja erityisesti työssä oppimisen kontekstissa. Kyse on siis induktiivisesta päättelyn logiikasta, koska tutkimuksen kohteena olevista artikkeleista kaksi perustuvat tapaustutkimukseen ja kolmas teemahaastatteluun sekä ilmiön kuvaamiseen yrittäjyyskasvatuksen kontekstissa. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa väistämättä se, että tulkitse en itse keräämiäni aineistoja ja niiden pohjalta kirjoittamiani artikkeleita, joissa olen jo tehnyt alkuperäisen aineiston perusteella käsitteellisiä tulkintojani. Aineistoja analysoidessani ja artikkeleita kirjoittaessani huomasin kuitenkin niiden liitoksen myös työssä oppimiseen toimintaoppimisen menetelmänä verkostoissa reflektoiden, joka ei ollut artikkeleiden tutkimusongelmiin varsinaisesti liittyvää.

Tulokset

Yrittäjien tiedonhankintaan perustuvien tutkimustulosten perusteella yrittäjän tiedonhaku on joka-päiväistä, ilman että yrittäjä välttämättä tiedostaa hankkivansa tietoa. Yrittäjillä oli taitoa hankkia tietoa, ja käyttää sitä. Yrittäjien tiedonhankintaverkostot olivat vakiintuneita. Tärkeimpinä yrittäjät kokivat De Koningin & Muzykan (1999) mukaiset heikot sidokset, jotka koostuivat esimerkiksi asiakkaista ja alan yleisestä informaatiosta. Yrittäjä hakeutuu sellaisten ihmisten seuraan, jotka hän kokee hyödyllisiksi yritystoiminnan kehittämisen kannalta. He arvioivat tietoa yksin ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Yrittäjä saa palautetta, kokeilee, näkee mahdollisuuksia, ratkoo yritystoimintaan liittyviä ongelmia ja oppii. Syntyy uutta ja käyttökelpoista tietoa. Prosessia kuvaa hyvin yhden yrittäjän kertomus siitä, miten hän autolla ajaessaan pohtii uusia liiketoimintamahdollisuuksia. Hän ensimmäisen sadan kilometrin aikana keksii hyvän liikeidean, toisen sadan kilometrin aikana pohtii sen käytännön toteutusta ja ennen perille tuloa toteaa ajatuksen mahdottomaksi ja kannattamattomaksi. Tässä pohdinnassa hän käytti hyväkseen tietoa uusista mahdollisuuksista ja omista kokemuksistaan ja reflektoi niitä. Myös opettajilla oli työelämäyhteistyön myötä muodostunut vakiintuneita verkostoja, jotka he kokivat tärkeiksi. Heidän mukaansa opiskelijat näissä verkostoissa oppivat paitsi omaa ammatiaan, myös oman alansa yrittäjyyttä ja oppivat näkemään mahdollisuuksia omalle yritystoiminnalleen. Opiskelijoiden tiedonhankinta taas oli heidän elämismaailmansa mukaista eli pääosin Internetissä tapahtuvaa tiedonhakua. Opiskelijat hyödynsivät kuitenkin varsin vähän oppilaitoksen ulkopuolisia verkostoja ja näin Gibbin (1993; 1997) mallin mukainen oppiminen ei täysin toteutunut. Omalta osaltani pyrin tukemaan tiedonhakua perinteisestä opettajan roolista

ta poiketen. Olin enemmän oppimisen tukija tai valmentaja – ”tyhmä, laiska ja hidas”. Tyhmyys oli sitä, että en jakanut tietoa, vaan pyrin ohjaavilla kysymyksillä opiskelijoita tiedonhakuun. Laiskuus taas merkitsi sitä, että annoin opiskelijoiden tehdä itse ja oppia kokemuksistaan. Hitaus tarkoitti sitä, että annoin opiskelijoille aikaa toimia, vaikka entisenä yrittäjänä olisin voinut jakaa omia kokemuksiani ja näin ehkä nopeuttaa asioiden hoitamista. Tällöin olisi kuitenkin jäänyt puuttumaan opiskelijoiden omasta kokemuksesta ja virheistä oppiminen.

Opiskelijoiden toiminta osoittautui toimintaoppimisen prosessiksi. He saivat itse päättää kokoontumisistaan, jotka aina liittyivät johonkin yrityksessä esiin tulleen ongelmaan. Kokoontumisissa he hakivat tietoa tai sopivat kuka ottaa asioista selvää ja millä aikataululla. Tiedon saatuaan he arvioivat sitä ja suunnittelivat tiedon liittämistä kokeiluun. Kun kokemuksia oli saatu, he arvioivat lopputulosta, jolloin yleensä esiin tuli uusia ongelmia ja niin sykli jatkui. Tulosten mukaan opiskelijat oppivat sekä liiketoiminnasta, että toimimaan yrittäjämäisesti aidon yrityksen kontekstissa. Oppiminen oli sykli, jossa sisällöt (mitä opittiin) ja prosessit (miten opittiin) liittyvät kiinteästi toisiinsa. Opiskelijat liittivät oppimansa heti käytäntöön, tekivät päätöksiä ja reflektoivat niiden seurauksia. Opettajat taas eivät tulosten mukaan kiinnittäneet huomiota itse oppimisprosessiin, vaan kokivat tärkeämpänä yrittäjyyden oppimisen oman alan verkostoissa. Tulosten mukaan ammatillisella toisella asteella alue ja ala on se konteksti, joka on yrittäjyyden oppimisen lähtökohta. Ammatillisella toisella asteella alan erityispiirteet ja käytännöt ovat mukana luontaisesti, miksi siis eivät myös yrittäjyyden oppimisessa. Alueen huomioiminen taas ohjaa opiskelijoita näkemään mahdollisuuksia ja arvioimaan niitä oman yrittäjyytensä kannalta. Yrittäjyyden oppiminen ei tulosten mukaan voi olla ammatillisessa koulutuksessa yleisellä tasolla, vaan siihen tulee sisällyttää alueen elinkeinoelämä ja todellisen yritystoiminnan konteksti. Oppimismenetelminä opettajat kokivat tärkeiksi yleensä toiminnallisen oppimisen menetelmät aidoissa tilanteissa ja yhteistyössä sekä oppilaitoksen sisällä, että ulkopuolisissa verkostoissa. Yrittäjille omassa ammatissaan luontaista on tiedonhaku ja kokeileminen. Heidän mukaansa yritystoiminta kehittyy uusien kokemusten myötä ja jotka epävarmoissa olosuhteissa ja kilpailutilanteissa ovat selviytymisen elinehto.

Reflektoidessaan yrittäjät hyödynsivät piilevää tietoa ja aikaisempia kokemuksiaan. Reflektointi oli aina toimintaan kohdistuvaa ja tulevaisuuteen suuntautunutta. Yrittäjät hyödynsivät myös muita yrittäjiä reflektoidessaan uutta tietoa, joka taas puuttui opiskelijoiden reflektoinnista. He reflektoivat keskenään, vaikka olisivat voineet hyödyntää esimerkiksi vastaavia alan yrittäjiä ja heidän kokemuksiaan. Tällöin mukaan olisi tullut Gibbin (1993;1997) mukainen matkimalla oppiminen. Rakennusalan yrittäjä keskusteli kollegoidensa kanssa esimerkiksi uusista säännöksistä ja niiden vaikutuksista yritystoimintaan. Yrittäjille ominaista oli kaikenlaisen tiedon reflektointi ja hyödyntäminen. Tässä he olivat taitavia ammattilaisia. Opiskelijoiden toiminnassa yhteinen reflektointi ja sen oppiminen oli oleellinen osa yrityksen kehittämistä. Sen lukuvuoden aikana he oppivat neuvottelemaan, ottamaan toisensa huomioon ja hyödyntämään kunkin erityisosaamista. Kun laskin puheenvuorojen määrää per opiskelija, huomasin, että lukuvuoden loppua kohti ensimmäisen vuoden opiskelijat käyttivät yhtä paljon puheenvuoroja kuin kolmannen vuoden opiskelijat. (Opiskelijoita oli kaikkiaan kahdeksan, joista puolet ensimmäisen vuoden opiskelijoita ja puolet kolmannen vuoden opiskelijoita.) Opettajien kannalta reflektointitaitojen oppiminen liittyi alan yrittäjiin, heidän kanssaan toimimiseen ja tutustumiseen yrittäjän elämismaailmaan. Reflektointi oli heidän mukaansa omien mahdollisuuksien havaitsemista ja niiden arviointia ylipäätään työelämässä ja omassa ammatissa. Opettajat olivat myös huolissaan saatavasta tiedon määrästä ja sen oikeellisuudesta nopeasti muuttuvassa maailmassa. He kokivat tärkeäksi luoda hyviä ja luotettavia verkostoja tiedon hankintaan opiskelijoiden elämismaailma huomioiden. Tarjoumaverkostona opettajat näkivät työn ja alan elinkeinoelämän, jossa toimintavalmiudet eli oman alan ammattitaito ja sen rinnalla yrittäjyys kehittävät.

Johtopäätökset

Uusien oppimistapojen ja oppimisen kontekstien kehittäminen on yrittäjyyden oppimisessa ja opettamisessa keskeistä. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan yrittäjyyden oppiminen työn kontekstissa ammatillisen osaamisen kehittymisen rinnalla soveltuu ammatilliseen koulutukseen. Verkostoina toimivat tällöin työelämäyhteistyö ja työssä oppimisen mukanaan tuomat tarjousverkostot. Opiskelijoiden kannalta elämämaailman laajentaminen koulun ulkopuolisiin verkostoihin opettavat toimintaoppimisen mallin mukaista ongelmanratkaisua, reflektointia ja uuden tiedon luomista aidossa työympäristössä. Tulosten mukaan reflektointi on tärkeä osa yrittäjän ammatitaitoa, jota taitoa myös opiskelijat voivat oppia aitoja työhön liittyviä ongelmia ratkaistessaan. Reflektoinnin oppimisessa kontekstit tulosten mukaan voidaan liittää Poikelan ja Järvisen (2001, 288) työssä oppimisen malliin. Siinä yksilöllinen työ on konteksti, jota reflektoidaan palauteen perusteella, ryhmässä toimimista taas reflektoidaan arvioimalla ja organisaation työtä kehittämällä. Kun opiskelijat oppivat reflektointia aidoissa työtilanteissa, oppivat he samalla ammatillisille ominaisille elinikäisen oppimisen taitoja. Opettaja on yrittäjyyden oppimisessa oppimisen mahdollistajan roolissa, hyödyntäen omia verkostojaan ja viemällä oppimisen koulun ulkopuolelle ammatillisen oppimisen rinnalle. Tutkimuksen mukaan juuri alan ja alueen erityispiirteiden liittäminen yrittäjyyden oppimiseen on tärkeää.

Toimintaoppiminen voidaan nähdä ikään kuin sateenvarjona yrittäjyyden työssä oppimisen menetelmille ja joissa reflektiivisyys on oppimisen ydin. Ammatillisessa koulutuksessa on kyse usein nuorista, joille ei ole helppoa lähteä koulun tutusta ympäristöstä tuntemattomaan elinkeinoelämään hakemaan tietoa ja osaamista. Yhdessä tekemällä opiskelijat voivat tukeutua toisiinsa, jolloin keskustelujen, vuorovaikutuksen, yhteisen ja henkilökohtaisen tiedon tuottamisen avulla voivat kehittyä yrittäjämäinen toiminta sekä opiskelijoiden yrittäjämäiset tiedot ja taidot. Ongelmana on yrittäjyyden taitojen ja ominaisuuksien kehittymisen arviointi, mutta esimerkiksi toimintaoppimisen prosessissa oppimista voidaan tehdä näkyviksi prosessin eri vaiheissa. Tällöin arviointi voi olla monipuolista: itsearviointia, voimaannuttavaa -, kehittävää - tai vertaisarviointia. Arviointi on tällöin myös kontekstisidonnaista ja muidenkin kuin opettajan suorittamaa.

Konkreettinen yritys on koulutuksellinen mahdollisuus opettaa ja oppia käytännössä (Rae 2004, 195, 201), jolloin Gibb:n (1993) mukaiset yrittäjyyden oppimisen sisällöt ja oppimisen tavat toteutuvat. Keskeistä on ongelmien herättämä tiedon hankinta, kokeileminen, reflektointi ja seurausten arviointi ja taas uusien ongelmien ratkaiseminen eli jatkuva toiminnan reflektointi yhdessä muiden oppijoiden kanssa (Revans 1982, 725). Kun vielä mukaan otetaan aktiivinen tiedon hankinta ja ympäristön havainnointi liiketoiminnan kehittämiseksi, voi mahdollisuuksien havaitsemisen taito kehittyä. Kun tietoa hankitaan, reflektoidaan ja sovelletaan tutussa oman ammatin ympäristössä, voi kehittyä ammatillisen osaamisen rinnalla horisontaalinen yrittäjyyden kompetenssi eli yrittäjyysvalmiudet, joita opiskelija voi soveltaa missä tahansa ympäristössä.

Ammatillisessa koulutuksessa ammatin oppimisessa tärkeässä roolissa on työelämästä hankittu osaaminen. Jos yrittäjyyttä voi oppia tekemällä ja kokemuksesta, samoin kuin ammatin oppimiseen yhdistetään tekeminen ja kokemus, niin miten näitä kahta voi yhdistää? Voiko esimerkiksi työssäoppimisjaksoihin sisällyttää myös yrittäjyyden oppimista näkyvämmiin? Opintojen aikana ammatillisen kehittymisen rinnalla kehittyisivät yrittäjyysvalmiudet. Toinen tärkeä alue yrittäjälle ja hänen oppimiselleen ovat ympäristö ja verkostot. Voiko yrittäjyyskasvatuksen tehtävänä olla luoda oppilaitoksen ulkopuolelle yrittäjämäisiä verkostoja, jolloin valmiudet yrittäjyyteen (toimiminen verkostoissa ja tiedonhaku verkostoista) saavutettaisiin näiltä osin.

Varsinkin ammatillisen koulutuksen tutkimukseen tulisi liittää alueen ja alan erityispiirteet, mutta kontekstin huomioiminen tulisi Welterin (2011) mukaisesti ohjata myös yleisesti yrittäjyyden tutkimusta. Tässäkin tutkimuksessa vahvasti esiin tullut oppimisen kontekstuaalisuus voidaan nähdä sidottuna aikaan, paikkaan ja toimijoihin näissä konteksteissa. Tulevat tutkimusaiheet voisivat tämän perusteella liittyä yrittäjyyden oppimisen ajallisuuteen, miten esimerkiksi yhteiskunnallinen tilanne vaikuttaa käsitykseen yrittäjyyden oppimisesta. Toinen alue voisi olla eri toimijoiden vaikutuksen tutkiminen yrittäjyyden oppimisessa, jolloin mukaan liittyisi ammatillisen koulutuksen työelämä verkostot ja niiden toimijat. Paikallisuuden tutkimuksen avulla taas voitaisiin pohtia yrittäjyyskasvatuksen tulosten yleistettävyyttä eri alueiden konteksteissa. Uusien tutkimustulosten avulla voidaan taas kehittää yrittäjyyden oppimista yhä parempaan ja tuloksellisempaan suuntaan työllistymisen, alueen ja alan yritysmahdollisuudet huomioiden.

Lähteet

- Carr, W. & Kemmis, S. (2002). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. 11. painos. Abingdon, Oxon: Routledge Falmer.
- Barab, S. A. & Roth, W-M. (2006). Curriculum-based ecosystem: supporting knowing from ecological perspective. *Educational Researcher*. 35(5), 3-13.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. 3. painos. Maidenhead: Mc Graw-Hill/Society for research into Higher Education & Open University Press
- Bierema, L. L., & Eraut, M. (2004). Workplace-focused learning: Perspective on continuing professional education and human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(1), 52-68.
- Birdthistle, N. & Hynes, B. & Fleming, P. (2007). Enterprise education programmes in secondary schools in Ireland. A multi-stakeholder perspective. *Education and Training*, 49(4), 265-276.
- Boud, D. & Keogh, R. & Walker, D. (1985). What is reflection in learning? Teoksessa D. Boud & R. Keogh & D. Walker (toim.) *Reflection: turning experience into learning*. Worcester: Billing & Sons Limited.
- Brown, J. S. & Duguid (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, Vol. 2, No. 1, 40-57.
- Clarke, J. & Thorpe, R. & Anderson, L. & Gold, J. (2006). It's all action, it's all learning: Action learning on SMEs. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 30, No. 6, 441-455.
- De Koning, A.J. & Muzyka, D.F. (1999). Conceptualizing opportunity recognition as a socio-cognitive process. The Centre for Advanced Studies in Leadership. Stockholm: *Working Paper Series in Business Administration* No 1999:13.
- Draycott, M. & Rae, D. (2011). Enterprise education in schools and the role of competency frameworks. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 17(2), 127-145.

Dwerryhouse, R. (2001). Real work in the 16-19 curriculum: AVCE business and Young Enterprise. *Education and Training*, 43(3), 153-161.

Engeström, Y. (1996). Development as breaking away and opening up: a challenge to Vygotsky and Piaget. *Swiss Journal of Psychology*, 55, 126-132.

European Commission (2009). Entrepreneurship in vocational education and training. Final report of the expert group.

Gibb, A. A. (1993). The enterprise culture and education. Understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneurship and wider educational goals. *International Small Business Journal*, 11(3), 11-34.

Gibb, A.A. (1997). Small firms' training and competitiveness. Building upon the small business as a learning organization. *International Small Business Journal*. 15(3), 13-29.

Gibb, A. (2002). Creating conducive environments for learning and entrepreneurship. Living with, dealing with, creating and enjoying uncertainty and complexity. *Industry and Higher Education*, Vol. 6, No. 3, 135-148.

Gibb, A. (2005). The future of entrepreneurship education – determining the basis for coherent policy and practice? Teoksessa P. Kyrö & C. Carrier (toim.) *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*. Entrepreneurship Education Series 2. Tampere: University of Tampere, 44-66.

Gibb, A. (2009). Meeting the development needs of owner managed small enterprise: a discussion of the centrality of action learning. *Action Learning: Research and Practice*, Vol. 6, No. 3, 209-227

Gray, D. (2001). Work-based learning, action learning and the virtual paradigm. *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 25, No. 3, 315-324.

Heinonen, J. (2007). An entrepreneurial-directed approach to teaching corporate entrepreneurship at university level. *Education and Training*, 49(4), 310-324.

Heinonen, J. & Poikkijoki, S-A. (2006). An entrepreneurial-directed approach to entrepreneurship education: mission impossible? *Journal of Management Development*, Vol. 25, No. 1, 80-94.

Hytti, U. & O’Gorman, C. (2004). What is enterprise education? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education and Training*, 46(1), 11-23.

Hynes, B. & Costin, Y. & Birdthistle, N. (2011). Practice based learning in entrepreneurship education. A means of connecting knowledge producers and users. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*, 1(1), 16-28.

Järvi, T. (2011). Pienyrittäjän oppimisympäristöt. Teoksessa J. Heinonen & U. Hytti & A. Tiikkala (toim.) *Yrittäjämäinen oppiminen: tavoitteita, toimintaa ja tuloksia*. Turku: Uniprint. 172-198.

Järvi, T. (2012a). Production of entrepreneurship in small business activities of students. Submitted, *Journal of Small Business and Enterprise Development*

Järvi, T. (2012b). Teaching entrepreneurship in vocational education viewed from the regional and field perspective. Accepted, *Journal of Vocational Education and Training*.

Järvinen, A. & Poikela, E. (2001). Modelling reflective contextual learning at work. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 13, No. 7/8, 282-289.

Killion, J. P. & Todnem, G. R. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*. Vol. 48, No. 6, 14-16.

King, M. (2000). Learning to make reflective judgments. *New Directions for Teaching and Learning*, Vol. 82, Summer, 15-26.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Kyrö, P. & Mylläri, J. & Seikkula-Leino, J. (2008). Kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset ulottuvuudet ja niihin liittyvät metavalmiudet yrittäjämäisessä oppimisessa. *Liiketaloudellinen aikakauskirja* 3/08, 269-296.

Lave, J. A. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Moilanen, P. (1999). Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Sinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena. 85-110.

Mwasalwiba, E. S. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact of indicators. *Education and Training*, 52(1), 20-47.

Nkirina, S. P. (2009). The challenges of integrating entrepreneurship education in the vocational training system. An insight from Tanzania's Vocational Education Training Authority. *Journal of European Industrial Training*, 34(2), 153-166.

OPH (2011). Osaaminen ja sivistys 2020. Opetushallituksen strategia. Saatavilla www.oph.fi/download/133481_osaaminen_ja_sivistys_2020.pdf Luettu 25.8.2011.

OPM (2009). Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7.

Pittaway, L. & Missing, C. & Hudson, N. & Maragh, D. (2009). Entrepreneurial learning through action: a case study of the Six-Squared program. *Action Learning: Research and Practice*, Vol. 6, No. 3, 265-288.

Poikela, E. (2009). Oppimisen design. Julkaisussa S. Ruohonen & L. Mäkelä-Marttinen (toim.) *Kohti osaamisen ekosysteemiä*. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Nro 24. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 10-17.

Rae, D. (2004). Practical theories from entrepreneurs' stories: discursive approaches to entrepreneurial learning. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 11(2), 195-202.

Rae, D. (2005). Entrepreneurial learning: a narrative-based conceptual model. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 12(3), 323-335.

Rae, D. (2009). Connecting entrepreneurial and action learning in student-initiated new business ventures: the case of SPEED. *Action Learning: Research and Practice*, Vol. 6, No. 3, 289-303.

Rae, D. & Carswell, M. (2000). Using a life-story approach in researching entrepreneurial learning: The development of a conceptual model and its implications in the design of learning experience. *Education and Training*, Vol. 42, No. 4/5, 150-158.

Raelin, J. (1999). Preface – special issue: The action dimension in management: Diverse approaches to research, teaching and development. *Management Learning*, 30(2), 115-126.

Raelin, J. A. (2000). *Work-based learning: The new frontier of management development*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice Hall.

Raelin, J. A. 2008. *Work-based learning: Bridging knowledge and action in the workplace*. Hoboken, NJ: Wiley.

Revens, R. 1982. *The origin and growth of action learning*. London: Chartwell Bratt.

Shön, D. (1988). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomi-Gröhn, T & Engeström, Y. (2008). Conceptualizing transfer: from standard notions to developmental perspectives. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing*. Bingley: Emerald Group. 19-38.

Welter, F. (2011). Contextualizing entrepreneurship – conceptual challenges and ways forward. *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 35(1), 165-184.